



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

사회적 미성숙과 위축/우울이 있는  
CPSQ 관심군 아동에 대한  
미술치료 사례연구

제주대학교 사회교육대학원

심리치료학과

이명숙

2016년 6월

사회적 미성숙과 위축/우울이 있는  
CPSQ 관심군 아동에 대한  
미술치료 사례연구

지도교수 김 민 호

이 명 숙

이 논문을 사회교육학 석사학위 논문으로 제출함

2016년 6월

이명숙의 사회교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

제주대학교 사회교육대학원

2016년 6월

Case Study of Art Therapy on Children  
Who Have Social Problems and  
Withdrawal/Depression in CPSQ  
(Child Problem-Behavior Screening Questionnaire)

Lee, Myoung Sook  
(Supervised by Professor Kim, Min Ho)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement  
for the degree of Master of Social Education

2016. 06.

Department of Psychotherapy  
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL EDUCATION  
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

사회적 미성숙과 위축/우울이 있는  
CPSQ 관심군 아동에 대한 미술치료 사례연구

이 명 숙

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과

지도교수 김 민 호

이 연구는 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 어떠한 효과가 있는지 알아보는데 목적이 있다. 참여아동은 CPSQ에서 관심군으로 선별된 초등학교 4학년 여아 1명이다. 연구 설계는 단일대상연구 중 ABA설계를 사용하였고, 독립변인은 미술치료, 종속변인은 사회적 미성숙과 위축/우울이었다.

참여아동에게 2015년 10월부터 2016년 2월까지 주 2회 회기 당 50분, 총30회기의 미술치료를 중재하였다. 연구의 효과를 검증하기 위해 미술치료 활동내용과 작품을 기록하였다. 미술치료의 효과가 미술치료중재 장면에서와 함께 아동의 주요생활 장면에서도 나타나는지 알아보기 위해 연구자, 아동의 모, 상담교사, 지역 아동센터 사회복지사 4명의 관찰자가 정서·행동관찰 평가지를 사용하여 기초선-중재-유지기간의 자료를 수집하였으며 KHTP 사전·사후검사를 실시하였다. 수집된 자료로서 정서·행동관찰 평가는 그래프로 나타내 분석하여 각 기간별 평균과 변화율을 산출하여 효과를 검증하였으며, KHTP의 사전·사후 검사 차이를 분석하였다. 또한 미술치료 활동내용과 작품을 질적 분석하여 효과를 검증하였다.

이 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙의 감소에 효과가 있었다. 회기별 활동모습과 작품내용에서 초기에는 원하는 대로 되지 않거나 힘들게 느껴지면 바로 그만두고 싶어 하였고 연구자에게 의존하였으나 후기에는 자신의 의도대로 되지 않았을 때 의존하지 않고 스스로 방법을 찾아 해결하려는 등 타인을 배려하는 능동적이고 긍정적인 사회적 행동이 증가하였다. KHTP검사에서도 사회적 미성숙이 사전 검사에 비해 사후 검사에서 긍정적인 변화를 보였다. 또한 질적 분석과 함께 객관적 검사로서 정서·행동관찰 평가에서도 기초선에 비해 유지기간이 82% 낮게 변화되어 사회적 미성숙이 큰 폭으로 감소하였다.

둘째, 주요생활 장면에서 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙에 대한 관찰자별 변화 양상은 4명의 관찰자와 기간에 따라 조금씩 다른 변화를 보이고 있다. 기초선에 비해 유지기간의 변화가 연구자는 93.2%, 아동의 모는 76%, 사회복지사는 84%, 상담교사는 76%의 변화를 기록하고 있다. 4명의 관찰자마다 사회적 미성숙의 변화양상은 다르지만 76%이상의 변화를 기록하여 아동의 주요생활 장면에서도 미술치료의 효과로 인해 사회적 미성숙이 감소되고 그 효과가 안정적으로 유지되었다.

셋째, 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울의 감소에 효과가 있었다. 회기별 활동모습과 작품내용에서 초기에는 자신의 모습이 노출되는 것을 부담스러워하는 위축되고 회피적인 모습에서 후기에는 적극적이며 자신있는 모습으로 변화되었다. KHTP검사에서도 위축/우울이 사전 검사에 비해 사후 검사에서 긍정적인 변화를 보였다. 또한 정서·행동관찰 평가에서도 기초선에 비해 유지기간이 78% 낮게 변화되어 위축/우울이 큰 폭으로 감소하였다.

넷째, 주요생활 장면에서 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울에 대한 관찰자별 변화 양상은 4명의 관찰자와 기간에 따라 조금씩 다른 변화를 보이고 있다. 기초선에 비해 유지기간의 변화가 연구자는 79%, 아동의 모는 81%, 사회복지사는 69%, 상담교사는 84%의 변화를 기록하고 있다. 4명의 관찰자마다 위축/우울의

변화양상은 다르지만 69%이상의 변화를 기록하여 아동의 주요생활 장면에서도 미술치료의 효과로 인해 위축/우울이 감소되고 그 효과가 안정적으로 유지되었다.

이상의 연구결과로 보아 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 정서·행동에 긍정적 영향을 미쳐 사회적 미성숙과 위축/우울의 감소에 효과가 있음을 알 수 있었다.

그러나 이 연구는 몇 가지 제한점을 갖고 있으며, 그에 따른 후속연구가 요구된다. 우선 이 연구는 단일대상 연구로서 연구결과를 일반화 하는데 한계가 있다. 또한 아동의 주요생활 장면에서의 4명의 관찰자가 실시한 정서·행동 관찰은 미술치료 장면과 동일한 환경이 아니므로 관찰자 신뢰도를 구할 수 없으며 다양한 변인의 영향을 받을 수 있는 제한점을 갖고 있다. 따라서 후속연구에서는 치료의 효과를 다양한 장면에서 관찰할 수 있는 보다 정밀한 연구 설계가 필요하다.

\* 주요어: 미술치료, CPSQ 관심군 아동, 정서·행동, 사회적 미성숙, 위축/우울.

# 목 차

국문초록

<b>I. 서론</b> .....	<b>1</b>
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	4
3. 용어의 정의 .....	4
1) 미술치료 .....	4
2) CPSQ 관심군 아동 .....	4
3) 사회적 미성숙 .....	5
4) 위축/우울 .....	5
<b>II. 이론적 배경</b> .....	<b>6</b>
1. CPSQ 관심군 아동의 이해 .....	6
1) 학생정서·행동특성검사(CPSQ) .....	6
2) CPSQ 관심군 아동의 정서·행동 특성 .....	8
3) 사회적 미성숙 .....	13
4) 위축/우울 .....	15
2. 미술치료 .....	16
1) 미술치료의 정의 .....	16
2) 미술치료의 이해 .....	17
3) CPSQ 관심군 아동과 미술치료 .....	20
4) 미술치료 선행 연구 .....	21
<b>III. 연구방법</b> .....	<b>24</b>
1. 참여아동 .....	24



1) 참여아동의 성장배경 .....	24
2) 참여아동의 정서·행동특성 .....	25
2. 연구도구 .....	26
3. 연구 설계 및 절차 .....	30
4. 자료처리 및 분석 .....	32
<b>IV. 연구결과 .....</b>	<b>34</b>
1. 양적 변화 .....	34
1) CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙의 변화 .....	34
2) CPSQ 관심군 아동의 위축/우울의 변화 .....	37
2. 질적 변화 .....	40
1) 동적 집-나무-사람 그림 검사(KHTP) .....	40
2) 미술치료 회기별 활동내용 및 아동의 정서·행동의 변화분석 .....	42
<b>V. 논의 .....</b>	<b>106</b>
<b>VI. 결론 및 제언 .....</b>	<b>116</b>
1. 결론 .....	116
2. 제언 .....	118
<b>참고문헌 .....</b>	<b>120</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>129</b>
<b>부록 .....</b>	<b>132</b>
부록 1 학생정서·행동특성검사지(CPSQ) .....	133
부록 2 정서·행동관찰 평가지 .....	134
부록 3 미술치료 참여 동의서 .....	135

## 표 목 차

<표 II-1> CPSQ의 문제행동 유형 .....	6
<표 II-2> CPSQ 검사절차 .....	7
<표 II-3> 2013~2015년 동안 CPSQ 관심군 아동의 비율 .....	8
<표 III-1> TRF의 사회적 미성숙 척도 문항 .....	28
<표 III-2> TRF의 위축/우울 척도 문항 .....	29
<표 IV-1> 회기에 따른 사회적 미성숙의 관찰자 평균의 변화 .....	34
<표 IV-2> 회기에 따른 사회적 미성숙의 관찰자별 변화 .....	36
<표 IV-3> 회기에 따른 위축/우울의 관찰자 평균의 변화 .....	37
<표 IV-4> 회기에 따른 위축/우울의 관찰자별 변화 .....	38
<표 IV-5> KHTP의 사전, 사후 변화 .....	40
<표 IV-6> 사회적 미성숙의 변화 .....	103
<표 IV-7> 위축/우울의 변화 .....	104

## 그 립 목 차

[그림 IV-1] 회기에 따른 사회적 미성숙의 관찰자 평균의 변화 .....	35
[그림 IV-2] 회기에 따른 사회적 미성숙의 관찰자별 변화 .....	36
[그림 IV-3] 회기에 따른 위축/우울의 관찰자 평균의 변화 .....	37
[그림 IV-4] 회기에 따른 위축/우울의 관찰자별 변화 .....	38
[그림 IV-5] 악어 클레이 .....	43
[그림 IV-6] 한지로 커튼 만들기/창문 가리개(삼남매) .....	44
[그림 IV-7] 팽돌이 .....	46
[그림 IV-8] 비즈 만들기 .....	48
[그림 IV-9] 비즈 만들기 .....	49
[그림 IV-10] 비즈 만들기 .....	51
[그림 IV-11] 나의 감정 꾸미기 .....	53
[그림 IV-12] 우산과 사탕 .....	54
[그림 IV-13] 번개 맞은 사람과 배 .....	55
[그림 IV-14] 즐거운 생일 .....	56
[그림 IV-15] 핸드폰 꾸미기 .....	58
[그림 IV-16] 집 밑그림 .....	60
[그림 IV-17] 집 만들기 .....	60
[그림 IV-18] 집 만들기 .....	62
[그림 IV-19] 집 만들기 .....	64
[그림 IV-20] 집 만들기 .....	66
[그림 IV-21] 집 만들기 .....	68
[그림 IV-22] 가방 만들기 .....	69
[그림 IV-23] 가방 만들기 .....	71
[그림 IV-24] 양말인형 만들기, 가방 꾸미기 .....	73
[그림 IV-25] 양말인형 만들기 .....	75

[그림 IV-26] 양말인형 만들기 .....	77
[그림 IV-27] 양말인형 만들기 .....	78
[그림 IV-28] 아프고 상처받은 부분 표현하기 .....	81
[그림 IV-29] 난화상호 이야기 게임 .....	81
[그림 IV-30] 나 자신의 좋은 점 .....	83
[그림 IV-31] 음식 미니어처 만들기 .....	84
[그림 IV-32] 중요한 향아리 .....	87
[그림 IV-33] 펠러 비즈 만들기 .....	88
[그림 IV-34] 9분할 통합 회화법 .....	90
[그림 IV-35] 펠러 비즈 만들기 .....	92
[그림 IV-36] 내 인생에 가장 중요한 세 사람 .....	93
[그림 IV-37] 나에게 가장 소중한 것 .....	95
[그림 IV-38] 미래의 내 모습 .....	97
[그림 IV-39] 상장 만들기 .....	100
[그림 IV-40] 희망풍선 날리기 .....	102

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

최근에 인공지능은 고도의 사고능력으로 방대한 데이터를 융합하고 학습하여 인간의 영역을 대체할 수 있도록 발전해 나가고 있다. 인공지능(Artificial Intelligence·AI)이란, 인간처럼 사고하고 감지하고 행동하도록 설계된 일련의 알고리즘 체계를 말한다. 그렇다면 인간에게 필요한 사랑, 소통, 공감, 인정, 돌봄 등 최적의 정서를 제공해 줄 수 있는 인공지능(Artificial Emotion)가 개발되어 나온다면, 인간에게는 정서·행동의 문제가 나타나지 않을까?

현대의 정서·행동문제는, 더 발전해가고 기계화되어 가는 현실에서 발생하고 있으며 첨단기계에 의존하게 되면서 사람 대 사람의 접촉은 줄어들어 이전에는 경험해 보지 않았던 인간관계에서 오는 정서적 문제는 많아지고 있다. 보건복지부는 2013년 한국아동종합실태조사결과에서 아동 스트레스와 우울수준이 증가하였으며 9~17세 아동·청소년의 3.6%가 최근 1년간 ‘심각하게 자살을 생각한 적이 있는 것’으로 나타나(보건복지부, 2014) 아동의 정서·행동 문제의 심각성을 보여주고 있다.

교육부에서는 초등학생들의 정서·행동 문제가 날로 심각해지고 있음을 인식하여 2013년부터 초등학생 정서·행동특성검사(CPSQ)를 실시하고 있다. CPSQ 검사 결과 기준 점수 이상은 관심군으로 분류하여 지속적인 관리가 이루어지도록 하였다(교육부, 2016). 최근 관심군 학생 비율이 적지 않음에도 검사 이후 후속 조치가 이뤄진 경우는 2015년 관심군 전문기관 연계조치가 41,015명(70.3%)명에 그쳐(한국일보, 2016.2.2.) 관심군에 대하여 적절하게 개입, 중재함으로써 정서·행동 문제를 예방할 수 있는 적극적인 후속조치가 필요하다.

CPSQ 관심군 중 사회적 미성숙 행동을 보이는 아동은 사회적 역할과 관계 맺기에 어려움을 보이고, 위축/우울이 있는 아동은 우울한 정서로 일상생활의 흥미

를 잃고 위축되어 부정적 자아지각으로 인해 자신의 결함이나 자질에 주목하며 불안이 강하여 대인관계가 좋지 않고 고립되어 있다. 이러한 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울의 특성을 방치할 때 정서적, 사회적으로 여러 가지 적응상의 문제를 야기한다. 또한 아동기의 심리 정서적 부적응은 성인기까지 지속되어 전반적인 발달 및 적응에 장애를 가져올 수 있으므로(하승민, 서지영, 강현아, 마주리, 서혜전, 장정백, 2009) 사회적 미성숙과 위축/우울을 가진 CPSQ 관심군 아동에 대한 적절한 심리 정서적 중재가 필요하다.

학생정서·행동 특성검사 관심군 아동·청소년을 대상으로 한(권옥난, 2014; 김영선, 2014; 김진호, 2015; 배수진, 2014; 이전희, 2013) 연구와 정서·행동 문제아동을 대상으로 하는 여러 가지 중재 기술 및 프로그램 등이 다양한 관점에서 시도되어지고 있는데, 그 중에서 미술치료는 정서·행동문제 아동에게 비언어적 접근과 정서를 표현하는데 용이한 점을 가지며 그 효과성을 가진다(이현아, 2013).

미술이 치료적인 이유는 예술적 표현과 창조, 경험이 인간의 몸과 마음을 자아의 검열에서부터 자유롭게 해주고 억압된 욕망이나 불만과 같은 내재한 욕구의 실체에 대해 통찰할 수 있게 하면서 자아를 통합하는데 도움을 주기 때문이다(유보옥, 2014). 미술은 자기표현에 있어 어른보다 언어능력이 충분히 발달하지 못한 아동들에게 스스로 자유롭게 표현하고 지각하여 수용할 수 있는 기회를 통한 카타르시스를 경험하게 하여(Wadson, 1980) 미술치료는 특히 아동에게 유용하다(Malchiodi, 2008).

따라서 사회적 미성숙과 위축/우울이 있는 CPSQ 관심군 아동에게 미술매체를 통한 창조활동으로 작품 속에서 아동의 내면탐색과 자기표현의 기회를 제공하여 심리적 적응을 도우며, 연구자와의 적절한 상호작용을 통해 사회적 행동을 습득함으로써 사회적 미성숙과 위축/우울을 감소시킬 수 있을 것으로 생각된다.

정서·행동 문제를 보이는 아동들은 증가추세에 있으며 이러한 아동의 성장을 돕기 위한 미술치료 연구가 활발하게 이루어지고 있다. CPSQ 관심군 아동의 내면화 문제로서 위축/우울과 관련된 미술치료 선행연구로 박지현(2010), 홍희림(2014), 주현숙(2010), 진현서(2009)의 연구에서도 미술치료를 통해 아동의 위축행동이 감소되고 자아개념과 친사회적 행동이 향상되었음을 밝히고 있다. 또한 CPSQ 관심군 아동의 외현화 문제로서 사회성과 관련된 미술치료 선행연구로 정

희남(2012), 김소영(2009), 박인숙(2008), 장성숙(2007)의 연구에서는 미술치료가 아동의 사회·정서적 고립과 사회적 기술에 긍정적 효과가 있으며 사회성향상, 우울성향이 감소하고 또래관계가 향상되며 아동의 위축, 우울/불안과 사회적 기능에 긍정적 영향을 주었음을 밝히고 있다.

그러나 이창규, 신인영(2001)의 집단미술치료 연구에서는 위축아동의 위축행동이 더욱 강화되기도 하였다는 문제점을 이야기하고 있으며, 박지현(2010)은 집단미술치료는 처음부터 사회적인 기술을 요구함으로써 위축아동에게 부담을 줄 수 있고, 위축아동 개개인의 정확한 특성을 파악하지 않고 치료가 진행되었을 때 단순히 집단의 평균점수 변화에 따라 그 효과성을 나타내는 오류를 범할 수 있음을 말하고 있다. 따라서 집단연구는 비교적 단기적이고 구조적으로 진행되어 아동 개개인의 특성에 맞춘 유연한 적용에 어려움이 있을 수 있다.

또한, 행동관찰 평가지를 작성하여 기초선, 중재, 또는 유지기간까지의 변화를 보는 고진옥(2004), 김수미(2009), 정희남(2012), 이홍보(2014)의 연구에서는 단일 장면에서 관찰자들의 일치도를 구하여 결과의 신뢰도를 얻는 연구들이 대부분이었다. 하지만 연구자는 단일장면에서의 일치도만으로는 일상생활에의 긍정적 적응을 보여주지 못한다고 생각하였다. 이에 연구자는 정서·행동 관찰결과의 정확성을 높이고 평가결과의 신뢰성과 타당성을 얻기 위하여 다측평가(한국초등상담 교육학회, 2014)를 실시하고자 한다. 따라서 참여아동이 TRF의 사전검사에서 임상수준으로 나타난 사회적 미성숙 척도와 준 임상수준으로 나타난 위축/우울 척도를 중심으로 아동의 다양한 생활 장면에서 4명의 관찰자를 통해 변화를 확인하고자 한다.

이 연구의 목적은 아동중심의 비구조적 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 어떠한 효과를 미치는지 또 그 효과가 미술치료 장면에서와 함께 아동의 주요생활 장면에서도 나타나는지 알아보는데 있다. 이는 치료의 목적이 치료 장면에서의 변화에 그치는 것이 아니라 일상생활의 적응적인 변화가 궁극적인 치료의 목적이 되기 때문이다.

## 2. 연구문제

미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 미치는 효과를 알아보기 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙에 미치는 효과는 어떠한가?

연구문제 2. 주요생활 장면에서 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙에 대한 관찰자별 변화 양상은 어떠한가?

연구문제 3. 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울에 미치는 효과는 어떠한가?

연구문제 4. 주요생활 장면에서 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울에 대한 관찰자별 변화 양상은 어떠한가?

## 3. 용어의 정의

### 1) 미술치료

미술치료(Ulman, 1961)는 시각예술을 활용하여 인격의 통합 혹은 재통합을 돕기 위한 시도이다(한국미술치료학회, 2000).

이 연구에서는 아동중심의 비구조적 미술치료로서 미술매체를 통한 창조활동으로 작품 속에서 아동의 내면탐색과 자기표현의 기회를 제공하고, 통찰과 승화의 과정을 통해 심리적 적응과 치유를 돕는 것을 말한다.

### 2) CPSQ 관심군 아동



학생정서·행동특성검사인 CPSQ는 문제가 있다고 확정하는 검사가 아닌 정서·행동발달 경향을 평가하는 선별검사(Screening Test)로서 CPSQ 관심군 아동은 일상생활에서 부적응적인 내재적, 외현적 행동 경향이 많아 학교 내 지속관리 및 전문기관 의뢰 등 2차 조치가 필요한 학생이다(교육부, 2016). 이 연구에서는 CPSQ의 하위에서 얻은 총점이 기준점수보다 높게 나온 학생을 CPSQ 관심군 아동이라 말한다.

### 3) 사회적 미성숙

사회적 미성숙은 적절한 사회적 행동이 미숙하여 사회적 역할과 관계 맺기가 어려운 행동을 말한다. 이 연구에서는 CPSQ 관심군 아동이 아동·청소년 행동평가 교사용 척도(TRF) 검사에서 T점수가 70이상으로 임상수준으로 나타난 사회적 미성숙 척도를 말한다.

### 4) 위축/우울

위축/우울은 슬프고 불행한 감정이 지속된 상태로 움츠러들어 어떤 대상이나 외부의 현실로부터 떠나는 것이라 할 수 있다. 이 연구에서는 CPSQ 관심군 아동이 아동·청소년 행동평가 교사용 척도(TRF) 검사에서 T점수가 65~69점으로 준 임상수준으로 나타난 위축/우울척도를 말한다.

## II. 이론적 배경

### 1. CPSQ 관심군 아동의 이해

#### 1) 학생정서·행동특성검사(Child Problem-Behavior Screening Questionnaire: CPSQ)

일반아동을 대상으로 한 문제행동과 정신병리(인지 및 발달장애와 관련된 문항을 포함)를 선별해 내기 위해 부모 또는 교사가 아동의 문제행동을 판별해 낼 수 있는 간단한 검사를 제작하고자 허윤석(2003)이 아동용 문제행동 선별질문지(CPSQ)를 개발하였다. 허윤석(2003)은 아동의 문제행동 선별을 위해 소아증상 체크리스트와 한국아동인성검사(KPI-C), 한국 아동·청소년 행동평가척도(K-CBCL), 국립 특수원 특수교육 대상자 조사 설문지, DSM-IV 진단 중 핵심 증상 등을 검토하여 소아에게 빈도와 변별도가 높다고 판단되는 28문항을 선별하였다. 이후 최종 문항을 선정하기 위해 요인분석을 실시하여 5개요인 즉 외현화 문제, 내재화 문제, 인지문제, 신체건강문제, 약물남용을 하위척도로 선정하였다. CPSQ의 내적 합치도(부모용 0.853, 교사용 0.845)는 높았으며, 평가자간 신뢰도(약물남용 척도 제외) 및 공존 타당도·변별타당도도 높았다(진홍신, 2013). CPSQ의 문제행동 유형은 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> CPSQ의 문제행동 유형

유형	내용
내재화문제	불안, 우울, 스트레스, 교우관계
외현화문제	ADHD, 반항적 행동장애, 품행장애
인지적문제	학습
오·남용	약물, 인터넷
정신신체화문제	경련, 틱, 식이장애

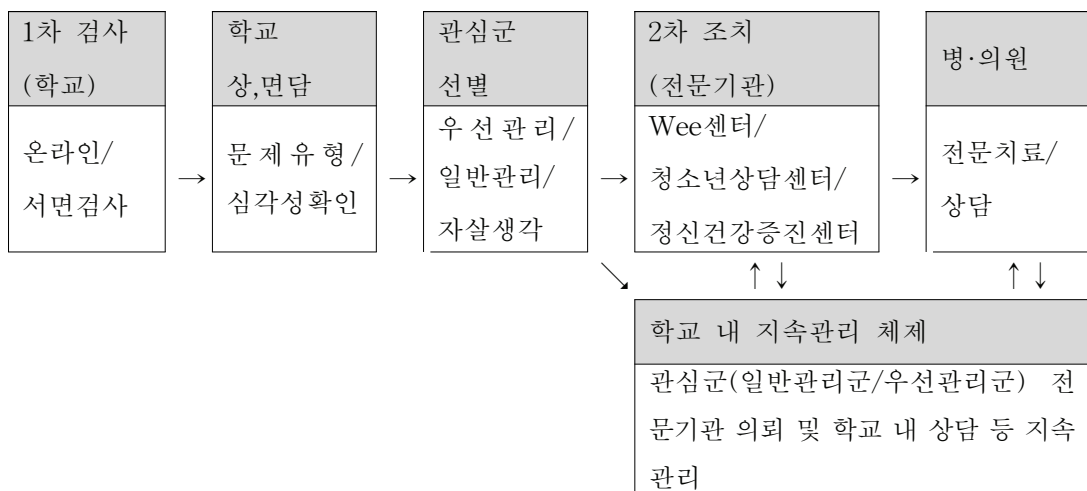
허윤석(2003), 보건복지부

교육부에서는 초등학생들의 정서·행동 문제가 날로 심각해지고 있음을 인식하고, 이런 문제를 해결하기 위한 방법 중 하나로 CPSQ를 적용하여 초등학생 정서·행동발달 선별검사를 실시하였다. 2007년부터 시작된 학생정서·행동특성검사는 일부 시범학교를 대상으로 시행하여 점차 시범학교 수를 확대하다가 2012년 전수조사 실시, 2013년부터 현재는 모든 학교가 실시하고 있다.

교육부에서 CPSQ를 통해 정서·행동문제가 있는 아동을 선별하는 목적은 아동의 주요 정신건강문제 조기 발견 및 악화방지와 학생 정서·행동문제에 대한 적절한 개입을 통해 학습부진 문제 보정 및 학교생활 부적응 학생 예방, 관리에 있다. 학생정서·행동특성검사 초등학생용(CPSQ)은 학부모 설문조사로 초등학교 1, 4학년 대상, 중·고등학생용(AMPQ-II)은 학생 설문조사로서 1학년을 대상으로 정신건강 실태조사를 실시하고 있다.

CPSQ 검사는 점수가 높을수록 정서나 행동에 어려움이 많을 가능성이 있다는 것을 의미한다. 검사결과 기준 점수 미만인 학생은 정상군, 기준 점수 이상은 관심군으로 분류하며 관심군은 위험수준에 따라 우선관리(총점 15점 이상)와 일반관리(총점 13점 이상)로 나누게 된다. 관심군은 이후 학교 내 지속관리 및 교육청, 지역정신보건센터 및 가정 등과 연계하여 정밀검진, 상담치료를 통해 지속적인 관리가 이루어지도록 하였다(교육부, 2016). 검사절차는 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> CPSQ 검사절차



CPSQ 검사는 문제가 있다고 확정하는 진단검사가 아닌 정서·행동발달 경향을 평가하는 선별검사로서 관심군은 학교 내 지속관리 및 전문기관의뢰 등 2차 조치가 필요한 학생을 말한다(교육부, 2016). 이 연구에서는 CPSQ의 하위에서 얻은 총점이 기준점수보다 높게 나온 학생을 CPSQ 관심군 아동이라 말한다. 최근 3년 동안의 CPSQ 관심군 아동의 비율은 <표 II-3>와 같다.

<표 II-3> 2013~2015년 동안 CPSQ 관심군 아동의 비율

연도	실시 학생 수	관심군		관심군 중 우선관리군	
		학생 수	비율	학생 수	비율
2013년	2,120,490	104,832	4.9%	57,219	54.6%
2014년	2,049,307	91,655	4.5%	54,657	59.6%
2015년	1,910,257	60,901	3.2%	35,652	58.5%
합계	6,080,054	257,388	4.2%	147,528	57.3%

교육부 (2015)

이처럼 관심군 학생 비율이 적지 않음에도 검사 이후 후속 조치가 이뤄진 경우는 2013년의 경우 5만 7219명, 2014년엔 6만 570명, 이 가운데 20%인 3만 9331명은 교육청별로 운영 중인 'Wee센터'에, 12.4%인 2만 4435명은 정신건강증진센터에, 6.5%인 1만 2788명은 청소년상담센터에 이관됐다. 5.2%인 1만 302명은 병의원으로 넘겨졌다(노컷뉴스, 2015.9.4). 2015년에는 관심군 전문기관 연계조치가 41,015명(70.3%)명에 그쳤고 미 조치 사유로는 학부모 거부(67.5%), 출결문제 등(32.5%)이었다(한국일보, 2016.2.2).

따라서 관심군을 선별하여 적절하게 개입, 중재함으로써 정서·행동 문제를 예방할 수 있는 적극적이고 적절한 후속조치가 필요하며 관심군 아동에게 필요한 다양한 심리중재 프로그램이 필요할 것으로 보인다.

## 2) CPSQ 관심군 아동의 정서·행동 특성

### (1) 정서·행동 문제의 정의

정서(emotion)는 생리적, 신체적, 표현적, 인지적, 인성적 요소를 포함하는 보다 포괄적인 개념으로서(강인언, 이한우, 정정란, 2009) 개인의 느낌(feeling), 감정(affect), 기분(mood)등을 일컬으며(이명은, 2005), 행동은 사전적 의미로 내적, 또는 외적 자극에 대한 생물체의 반응을 통틀어 이르는 말이다.

Albert Ellis는 정서와 행동은 서로 구분될 수 있는 인간의 기능이 아니며, 본질적으로 통합적이고 전체적인 것이라고 하였다. 이것은 인간은 오로지 행동만 하거나, 느끼기만 하거나, 생각만 하는 경우는 거의 없다는 기본 가정에서 출발한다. 우리가 살아가면서 무언가를 느낀다고 말 할 때에는 생각도 함께 떠오르며, 동시에 어떠한 행동도 취하게 된다. 가끔 예외적인 순간을 제외하고는 우리가 생각을 하고 있는 그 순간에도 마찬가지로 감정과 행동이 함께 수반된다(서수균, 김윤희, 2007). 즉, 인간이 생활하는 모든 것은 행동을 포함하며 정서와 행동을 분리해서 말하기란 거의 불가능하다. 그 이유는 정서는 행동의 질적인 형태와 양상을 결정해 주는 주요 바탕이 되기 때문이다(장진선, 2013).

Kauffman(1993)은 문제행동을 아동이 자신의 기대를 충족시킬 때에 사회적으로 용납이 어려운 방식을 보이는 것이라고 하였으며, Garber(1984)는 문제행동이란 주어진 상황에 적절하지 못하고 자신의 방식대로 행동하는 태도라고 하였다. 이러한 정의는 행동이 그 상황에 적절한지에 대한 평가가 내포되어 있다(조옥형, 2013). Achenbach(1991)에 의하면 문제행동이란 갈등이 표출되는 방향에 따라 그 유형은 외현화 문제와 내면화 문제로 구별된다고 했다. 외현화 문제행동은 아동이 자신의 행동을 적절히 통제 하지 못하여 발생하는 문제로 공격성, 과잉운동, 거짓말, 도벽, 타인을 못 살게 구는 등의 행동적인 문제를 말한다. 내면화 문제 행동은 자신의 행동을 지나치게 억제하거나 자신을 적절히 표현하지 못하는 위축행동 및 불안 행동을 의미하며, 외로움, 우울, 두려움 등의 정서적인 문제행동을 말한다. 이러한 문제행동은 어떤 특정시기의 양적인 문제로서 다른 발달시기에서는 정상적으로 해결되기도 하고, 문제의 정도가 덜하거나 다른 상황에서는 발달상의 손상을 가져오지 않는 경우도 있다고 설명하여, 문제행동이 적응과 완전히 분리되어 있지 않음을 밝히고 있다. 즉 개인의 문제행동과 적응은 연속선상의 과정으로서 개인이 처한 개별적, 상황적, 발달시기상의 맥락에서 동시에 논의되어야 한다고 밝혔다(홍성란, 2010).

국내의 연구에서 홍경자(1986)는 문제행동을 아동이 가정과 학교, 그리고 지역 사회 등 환경에 대한 반응으로 나타나는 정서·행동적 부적응 또는 장애를 모두 포함 한다고 하였고, 한미현(1996)에 의하면 문제행동이란 아동이 사회적 기대 및 규범으로부터 벗어난 일상생활의 행동으로서 가정, 학교 및 지역사회의 생활에서 유발된 심리적, 행동적 부적응의 결과라고 하였다. 조옥형(2013)은 정서·문제행동이란 한 개인이 자신의 욕구를 충족시키는 데에 있어서 자기 자신과 환경의 욕구 간 갈등을 조절하지 못하여 일어나는 부적응적인 내재적, 외현적 행동들 이라고 정의 하였다.

이상의 정의들을 종합해 보면 정서·행동 문제란 일상생활에서 보이는 아동의 심리, 정서 및 사회적 부적응 행동으로서 사회적 기대나 규범으로부터 벗어난 부적응적인 내재적, 외현적 행동이라고 할 수 있다.

## (2) 정서·행동 문제의 원인

정서·행동문제는 복잡하며 여러 가지 다양한 요인들로 이루어져 있다. 즉 생물학적 요인과 아동 및 청소년의 행동적, 인지적, 사회적 기능의 여러 측면들, 가정과 또래, 학교와 같은 사회적 체계의 영향들이 포함된다(이수연, 2012). 이 연구에서는 정서·행동문제의 원인을 크게 생물학 및 기질적 요인, 가정적 요인, 사회 및 또래관계 요인 세 가지로 분류해 보고자 한다.

먼저 정서·행동문제를 생물학적 관점에서 보는 학자들은 행동은 생화학적, 신경학적 요인에 의해 영향을 받는데 유전, 아동의 기질, 뇌손상, 영양손실, 생화학적 불균형, 신체적 질병이나 장애들에 의해 영향을 받는다고 보고 하였다. 그러나 정서·행동문제에 있어서 생물학적 요인이 장애의 단일 근거인 경우는 거의 없는 것으로 알려져 있다(이소현, 박은혜, 2006). 최근 주목을 받아온 또 하나의 조정 인자는 아이들의 기질로서, 기질이란 정서적으로 가장 두드러진 자극들에 대한 반응이다(장은정, 2016). Chess, Thomas와 Birch(1968)의 종단연구에서는 영아기에 까다로운 기질로 분류된 아동이 다른 기질의 아동에 비해 많은 문제행동을 보였다. 최근 연구에서는 까다로운 아동의 발달과정에서 약 70%가 문제행동을 나타내며, 성장하면서 주의력 결핍 과잉행동장애(ADHD)를 보이는 경우가 순

한 기질이나 느린 기질의 아동보다 높았다(강인언, 이한우, 정정란, 2009). 학생정서·행동특성검사(2016)에서도 ADHD의 원인으로 전두엽의 손상, 대뇌 도파민 감소 등 뇌의 신경생물학적인 원인이 더 결정적인 요인으로 알려져 있다고 한다.

가정적 요인으로서 아동기의 부적응 현상은 부모와 아동 관계를 중심으로 환경적, 정서적, 지적 요인들이 서로 섞여 영향을 미치는 데에서 비롯된다. 아동의 건전한 성장을 위해서는 경제적인 면에서 안정을 주며, 양육 면에 올바른 지도나 보호를 줄 수 있는 부모가 있어야 함이 전제되고 있으나, 실제 많은 가족들이 경제적으로 빈곤수준에서 생활해야 하며 또한 부모 중 어느 한 편이나 쌍방이 사망이나 이혼의 위기 및 별거의 이유로 물질적, 정서적인 면에서 아동들에게 적절한 보호를 해주지 못하는 상황이 생겨나고 있다(윤영임, 2001). 양희경(1999)은 아동이 부모 간 갈등이 많다고 지각하는 경우 아동은 정서행동문제를 많이 나타낸다고 하였다. 또한 사회적 지지를 얼마나 많이 받느냐에 따라서도 정서·행동 문제가 높거나 낮은 상관을 보인다고 하였다. 아동·청소년들의 정서·행동문제는 아동·청소년들이 속한 가정과 사회의 여러 가지 복합적인 환경적 요인에 의해서 발생되고 있는데 가정의 분위기, 가족관계, 자녀 양육태도, 소득 등에 의해 달라질 수 있다. 이 중에서도 아동·청소년기의 정서·행동문제의 큰 원인은 가정의 무관심과 부적절한 양육이라고 말할 수 있다(김경희, 황혜정, 1998).

사회 및 또래관계 요인으로서 또래의 영향은 사회화 기능, 태도나 가치관 형성의 기능, 정서적 기능, 인지발달 및 정보 제공의 기능으로 볼 수 있다. 사회화 기능 면에서 또래관계는 협동이나 타협을 통해 사회적 상호작용을 위해 필요한 기술이나 규범을 배우게 된다. 아동은 집단의 기준이나 가치에 동조하여 또래집단의 태도나 가치관을 형성하게 되고, 또래집단으로부터 수용되고 인정받음으로써 부모가 주는 것 이상의 정서적 안전감을 갖게 된다. 또한 또래와의 상호작용을 통해 인지발달과 정보의 제공을 받게 된다. 반대로 또래집단으로부터 거부당하는 아동들은 공격적이고 부적절한 행동과 같은 다양한 사회 적응상의 문제를 갖기도 함으로서(정옥분, 2004) 특히 또래관계 지지는 아동·청소년의 발달 및 적응에 매우 중요한 요인이 되고 있다(한미현, 1996). Sullivan(1953)은 아동기에 사회에

적응할 수 있는 성숙한 인격을 형성하기 위해서는 또래 친구와의 관계는 필수적이며, 이 시기에 또래를 중심으로 이루어지는 사회적 유능감은 성인기 발달에도 중요하게 영향을 미치게 된다고 하였다(변찬석, 최기창, 2004).

### (3) 정서·행동 문제의 분류

정서·행동 문제의 분류체계는 질적 분류(임상적 분류)와 양적 분류(차원적-통계적 분류)로 크게 나누어진다. 질적 분류체계로는 주로 정신 내면의 주관성에 따른 임상 관찰에 의존하는 경우로 그 대표적인 예는 세계보건기구의 국제질병분류(ICD)와 미국정신의학회의 정신장애 진단 및 통계 편람(DSM)이다(이수연, 2012). 양적 분류체계로는 행동평정척도에 의한 행동적 차원의 광의적 분류로서 내재화 증후군과 외현화 증후군으로 Achenbach와 Edelblock이 보편화 시켜왔다(Coleman & Webber, 2002). 내재화요인은 개인의 정서·행동상의 어려움이 외적으로 표출되기보다 내면적인 어려움을 야기하는 상태이며, 외현화 요인은 개인의 정서·행동상의 어려움이 타인 또는 환경을 향해 표출되는 상태라 할 수 있다(이성봉, 방명애, 김은경, 박지연, 2010).

Achenbach와 Edelblock(1983)가 개발하고 우리나라 실정에 맞도록 번안하여 타당화 및 표준화 작업을 통해 제작한 K-CBCL(Korean-Child Behavior Checklist, 오경자, 이혜련, 홍강의, 하은혜, 1997)은 현재 미국판 CBCL6-18을 한국판으로 개발하면서 2008년 수집한 아동·청소년 자료를 바탕으로 새로운 기준을 마련하였다. 척도의 내용은 크게 문제행동척도, DSM 진단척도, 문제행동 특수척도, 적응척도로 구분된다. 문제행동 증후군척도에는 증후군 소척도 8개, 기타 문제와 하위척도와 이들 하위척도의 합으로 구성되는 상위척도인 내재화, 외현화, 총 문제행동 점수(문제행동총점)로 구성된다. 문제행동 증후군의 내용으로는 내재화 증후군에 불안/우울, 위축/우울, 신체증상이 있고, 외현화 증후군에 규칙 위반, 공격행동이 있으며, 혼합된 증후군에 사회적 미성숙과 사고 문제, 주의집중 문제 등 총 8개 척도로 구성되어 있다.

Achenbach와 Edelblock(1983)은 아동·청소년의 문제행동을 평가자에 따라 CBCL(Child Behavior Checklist)6-18은 주 양육자, YSR(Youth Self-Report)은 청소년 본인, TRF(Teacher Report Form)은 교사가 작성하도록 개발하였다.



TRF는 학생을 잘 알고 있는 교사나 학교 상담원들이 해당 학생의 적응상태 및 문제행동을 평가하도록 표준화된 도구로서 한 명의 자녀에 대해 보고하는 부모와 달리, 여러 또래 아동·청소년들을 함께 관찰하는 교사의 평가는 보다 객관적일 수 있다(오경자, 김영아, 2010).

이 연구에서 연구자는 교사용 척도인 TRF를 학교 상담교사가 실시하였고 사전에 실시한 검사에서 임상수준으로 나온 사회적 미성숙척도와 준 임상수준으로 나온 위축/우울 척도를 중심으로 한 정서·행동문제를 살펴보고자 한다.

### 3) 사회적 미성숙

아동·청소년 행동평가 교사용(Teacher's Report Form: TRF)의 문제행동증후군 척도에서 사회적 미성숙(social problems)은 '어른들에게 붙어 있으려 하거나 너무 의존적이다', '다른 아이들과 잘 어울려 지내지 못한다.'등 나이에 비해 어리고 미성숙한 면, 비사교적인 측면 등 사회적 발달과 관련된 문항들로 구성된다(아동·청소년 행동평가척도 매뉴얼, 2015).

Erikson(1950)의 심리사회적 발달 이론에 따르면 6~12세의 아동은 근면성대 열등감의 시기로 Freud의 잠복기에 해당된다고 하였다. Freud는 이 단계를 비활동적인 시기로 본 반면, Erikson은 역동적이고 활동적인 시기로서 인지적 기술과 사회적 기술을 습득해야 하며 만약 이러한 기술들의 습득에 실패하면 열등감을 가져오게 된다고 하였다(정옥분, 2004). 또한 Freud는 그의 이론에서 방어기제로서의 퇴행(regression)은 불안을 피하기 위해 이전의 발달단계로 되돌아가 미성숙하고 부적절한 행동을 하는 것을 말하며(권석만, 2012), 퇴행이 발생하는 것은 주로 갈등의 원인이 내적 정신체계들의 충돌보다 외부의 위협이 있을 때가 많다고 하였다(김재은, 이근후, 김정규, 박영숙, 1991).

인간은 사회의 한 성원으로 성장 발달하는 과정에서 그 사회에서 인정된 언어와 사고, 감정과 행동 등을 포함한 생활양식을 학습하여 건전한 사회생활을 할 수 있게 되는 사회화 과정을 통해서 사회성이 형성되는 것이다. 따라서 사회성이란 공통된 일반성 방향에 나타나는 사회적 적응의 총칭이며 단순한 사회적 행동이라기보다는 그 순간까지 개인의 행동체계 속에서 체계화되고 내면화된 사회적

습관군 혹은 태도의 총칭이다(황경주, 2004).

아동이 자신이 속한 사회의 구성원으로서 역할을 제대로 수행하기 위해서는 어떤 것이 사회에서 승인된 행동이며, 어떤 것이 규제받는 행동인지를 학습해서 사회적 기준이나 기대에 맞는 행동이 필요하며(Connolly & Doyle, 1984) 이를 사회적으로 성숙된 행동이라 할 수 있다. 반면 사회적 미성숙은 적절한 사회적 행동이 미숙하여 사회적 역할과 관계 맺기가 어려운 행동을 말한다.

MacDonald & Parke(1984)에 의하면 아동의 사회·정서적 행동 반응은 기본적으로 양육자와의 상호작용에 의해 주로 영향을 받으며, 아동의 다양한 사회적 행동양식은 부모에게서 배우게 되므로 부모의 영향은 매우 중요하다고 하였다(윤화연, 2013). 김태영(2012)의 연구에서도 청소년이 지각한 부모의 양육태도가 수용적, 자율적, 비 과잉적일수록 사회성 발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이처럼 아동의 사회성은 부모와의 상호작용과 함께 또래와의 상호작용에도 중요한 영향을 미치고 있다.

친밀한 관계를 형성할 수 있는 아동은 매우 발달된 사회적 기술을 가지고 있으며 다른 아동들의 비언어적인 단서를 해석하고 이해할 수 있다. 또한 합의에 도달하기 위해 자신의 욕구를 포기할 줄 알며 심지어 자신의 일정한 신념을 바꿀 수도 있다. 반면 이러한 기술들이 없는 아동은 거부당하기 쉽다. 그들은 움츠러들며 잘 듣지 않고 자신의 욕구에 이유를 제시하지 못한다. 그들은 다른 사람을 거의 칭찬하지 않으며 협동적인 활동에 참여하는 데 문제가 있다(Dodge, 1983; Dodge & Feldman, 1990; Putallaz, 1983; Charles L. Thompson, Donna A. Henderson, 2008).

사회적 기술 결함이나 부족에 따른 다양한 문제행동은 아동의 적절한 사회적 관계 형성을 방해하며 학업성취에도 매우 불리하게 작용하게 된다. 특히, 본격적인 사회화가 발달하는 초등학교 아동의 경우, 연령에 적합한 사회적 기술의 획득은 매우 중요한 과제가 될 것이다(김순자, 조용태, 1998). 이와 같은 사회적 기술에 결함이 생기는 요인은 상황에 대한 단서나 기회의 부족, 사회적으로 적절한 방법으로 행동할 수 있는 지식의 부족과 환경으로부터 강화의 부족, 사회적 기술을 익히는 연습이나 피드백의 부족 등이라고 할 수 있다(김향지, 1996).

#### 4) 위축/우울

아동·청소년 행동평가 교사용(Teacher's Report Form: TRF)의 문제행동 증후군 척도에서 위축/우울(withdrawn/depressed)은 '즐기는 것이 매우 적다', '말을 하지 않으려 한다.' 등 위축되고 소극적인 태도, 주변에 대한 흥미를 보이지 않는 것 등과 관련된 문항들로 구성된다(아동·청소년 행동평가척도 매뉴얼, 2015).

과거에는 내재화 문제를 신경증(neurosis)이라는 포괄적인 용어로 표현하였으나 오늘날에는 공포증이나 강박증, 불안장애, 우울증과 같은 구체적인 용어가 사용되며 우울증상이나 불안증상을 포함하는 증후군들은 한 가지 증상 뿐 아니라 불안, 위축, 우울의 특징이 혼재해 있다. Rubin과 Mills(1991)는 사회적으로 소외되거나 위축된 아동들에 대한 연구들을 근거로 아동의 기질과 사회화 경험(부모-아동 간 상호작용), 가족역동에 영향을 미치는 환경조건 세 가지의 주요 구성요소가 서로 상호작용하여 내면화된 문제들을 일으킬 수 있다고 가정하고 있다(김영란, 2015).

Campbell(1989)에 따르면 위축이란 움츠러들고 물러서고 도망가는 행위를 말하고 어떤 대상이나 외부의 현실로부터 물러가거나 떠나는 것이라고 하였으며, Gottman(1977)은 또래와의 상호작용의 빈도가 적은 경우나 사회적 관계측정 시 또래의 수용도가 낮은 상태라고 정의할 수 있다고 하였다(서종숙, 2002).

Rubin과 Mills(1991)는 사회적으로 위축된 아동은 부정적인 자아지각으로 인해 자신의 결함이나 약점 또는 좋지 못한 자질에 주목하고 그것을 강조하며, 불안이 강하여 대인관계가 좋지 않고 고립되어 있으며 그 결과 아동은 위축행동을 나타내게 된다고 하였다(김승희, 2005 재인용). 위축행동을 보이는 아동은 자신을 표현하고 적극적으로 상호작용 해야 할 시기에 긴장하고 수줍어하며 열등의식을 갖거나 기술부족으로 인해 자신감이 결여되어 신경증적인 행동을 보이며 이와 비슷한 행동을 나타내기도 한다(박지현, 2010). 따라서 위축행동을 보이는 아동은 일상생활 중 실패와 욕구좌절이 누적되어 불행감을 느끼며 자신에 대한 부정적 개념을 발전시키고 심리적 갈등을 심화시킨다. 이는 차후에 정서적, 사회적으로 여러 가지 적응상의 문제를 야기할 위험성이 크다(배현주, 2003).

우울(憂鬱, Melancholia)은 슬프고 불행한 감정을 말한다. 내재화 정서·행동 문

제 중 우울(depressed)은 일상생활 기능을 방해할 만큼 정상적이지 못한 우울한 기분이 지속되는 상태를 말한다(Muse, 1990). 우울한 정서를 가지고 있는 아동은 일상생활에 흥미를 잃게 되고, 그로 인해 자기혐오, 자기 비난, 죄책감, 무력감, 절망감 등의 생각을 하게 되며 그 부정적인 생각 안에 고립되는 모습을 보인다(오경자, 김은정, 1992). 또한 특별히 우울 증상은 겉으로 잘 드러나 보이지 않아 문제의 심각성에 대해 인식하지 못하고 적절한 치료나 개입을 하지 못하는 경우가 많기 때문에 아동에게 있어서 매우 심각한 심리 사회적인 손상을 초래한다(Anderson, 1988). Mash와 Wolfe(2004)는 우울은 부정적인 생활 사건과 관련이 있다고 하였다. 이러한 사건은 단독으로 발생하기도 하지만 사회적 지지의 부족, 부모의 부적절한 보호와 같은 다른 위험요인이 혼합되어 발생한다. 슬픔을 극복하는 대부분의 아동과는 다르게 우울한 아동은 슬픔을 떨쳐버리지 못하고 청소년기와 성인기를 통해 우울 증상을 지속할 가능성이 있을 뿐만 아니라 다른 장애를 동반할 가능성이 높다(한유진, 1993).

따라서 이상의 정의를 종합해 보면 위축/우울은 슬프고 불행한 감정이 지속된 상태로 움츠러들어 어떤 대상이나 외부의 현실로부터 떠나는 것이라고 할 수 있다.

## 2. 미술치료

### 1) 미술치료의 정의

미술치료라는 용어는 Ulman(1961)에 의해 처음 사용되었다. Ulman은 'Art Therapy'라는 용어를 사용하여 미술치료는 교육, 재활, 정신치료 등 다양한 분야에서 널리 사용되고 있으며, 어떤 영역에서 활용되고 있는 시각예술을 활용하여 인격의 통합 혹은 재통합을 돕기 위한 시도라고 정의 하였다(한국미술치료학회, 2000).

Naumburg(1966)는 미술치료과정은 사람의 근본적인 생각과 감정이 무의식으

로부터 나올 때 종종 언어보다는 이미지 상태로 나온다는 생각에 기반하고 있으며 미술치료는 회화적인 투사를 통해 환자와 치료사간의 상징적 대화를 촉진시킨다고 하였다. Rubin(1978)는 미술치료의 핵심은 그 이름을 구성하는 미술과 치료, 두 부분이 다 들어 있어야 하며 미술활동의 목적은 치료가 주된 것이라고 하였다. 또한 Kramer(1971)는 미술치료는 자아를 강화하는 주된 방법이며 정체감 발달을 돕고 성숙을 촉진시키는 방법으로서 미술치료의 주된 기능은 미술의 힘에서 볼 수 있는데, 힘든 상황에서 붕괴되거나 어리석은 방어수단을 사용하지 않고도 잘 기능할 수 있는 정신조직을 발달시키는 것이라고 하였다.

이처럼 미술치료는 ‘미술’이라는 방법과 ‘치료’라는 목적을 가진다. 미술이 방법이라는 뜻은 과정(process)을 포함하는 의미로서의 방법이며, 단순한 기법(technique)의 의미는 아니다. 미술이라는 큰 흐름 아래 미술 매체와 창작과정, 감상이 하나의 축으로 씨실을 형성한다면, 치료서비스를 제공받는 대상자의 문제를 규명하고 평가하며 치료계획과 절차를 수립하고 치료적 개입을 실시하는 것이 낱실처럼 또 다른 축을 형성하고 있다(주리아, 2010).

이상의 정의들을 종합하여 보면 미술치료는 미술매체를 통한 창조활동으로 작품 속에서 자신의 내면탐색과 자기표현의 기회를 제공하고, 통찰과 승화의 과정을 통해 심리적 적응과 치유를 돕는 것이라 할 수 있다.

## 2) 미술치료의 이해

미술은 인류의 역사와 더불어 시작되어, 인간의 문화적·사회적·인격적 발달과정을 증명하고 있는 예술로서, 인간의 삶과 밀접한 관계를 지니고 있다. 즉, 미술은 인간의 창의적 능력과 욕구를 역사적으로 증명하며, 종교적·미적·심리적 카타르시스를 경험할 수 있는 중요한 역할을 한다(정여주, 2003).

원시시대에서조차 사람들은 감정을 표현하고 기록을 남기기 위해 동판화나 조각을 사용했으며 사람들은 말을 사용하기 이전에 이미 그림을 그려 말하고자 하는 것을 표현하였다(주리아, 2000). 또한 오래 전부터 예술은 치유의 기능이 있는 것으로 인식되어 왔으며 인류의 역사에서 예술은 영적인 힘과 관련되어 왔다(전영신, 2011). 인류역사에서 미술치료의 기원들은 동굴의 벽에 동물을 그리거나 다

산의 상징을 새긴 선사시대 미술가들, 모래로 만다라를 창조한 티베트 불자들 등, 이들 모두가 현대의 미술치료라는 분지로 흘러간 하나의 흐름을 대표한다 (Rubin, 2006).

미술치료는 미술 분야와 심리학 및 정신의학 분야의 흐름들이 만나 탄생했다. 미술의 영향을 경험한 역사를 논하자면, 문자가 발생하기 이전에 그림을 통해 의사소통을 하던 시기까지 거슬러 올라갈 수 있겠지만, 직접적으로 미술치료의 태동에 영향을 준 시대사조와 변화의 물결은 18세기 이후 미술 분야(낭만주의, 표현주의, 초현실주의, 아웃사이드 아트)라고 볼 수 있다(주리아, 2010).

미술이 치료적인 측면으로 이해되기 시작한 것은 19세기부터 무의식과 상징화의 중요성을 부각시킨 Freud와 Jung, Prinzhon의 역할이 컸는데 현대 정신의학과 함께 미술치료프로그램으로 성장하였으며, 여러 상담이론과 기법이 합쳐지면서 상담분야로 확대 발전되었다(정여주, 2000).

Freud는 예술이란 그것을 만드는 사람이 '승화'라는 정신기제를 통해서 자신의 내면 갈등과 성적 충동 혹은 소망을 변형시켜 다른 이들과 나눌 수 있는 새로운 종류의 대상으로 만든 것이라 보았다. 따라서 미술작품이란 그것을 만든 사람의 내면의 반영이며 상징적 표현이라 볼 수 있다. Jung은 분석심리학을 통해 미술치료의 토대를 제공했으며 Jung이 만든 '적극적 상상(active imagination)'은 사람들로 하여금 자신이 만든 이미지와 만나도록 돕는 방법이다. Jung은 이미지를 중요하게 생각했는데, 무엇보다도 이미지가 가진 개인적, 집단적 메시지를 의미 있게 바라보았기 때문이다(주리아, 2010).

미술이 치료적인 이유는 예술적 표현과 창조, 경험이 인간의 몸과 마음을 자아의 검열에서부터 자유롭게 해주고 억압된 욕망이나 불만과 같은 내재한 욕구의 실체에 대해 통찰 할 수 있게 하여 자아를 통합하는데 도움을 주기 때문이다(유보옥, 2014). 미술작업을 통한 심리치료가 가능한 것은 미술을 통한 창작이 우리의 내면이라고 할 수 있는 정신세계를 우리의 외면이라고 할 수 있는 현실에 작품이라는 구체적인 모습으로 표현하게 한다는 창작만이 가질 수 있는 특성 때문이라고 하겠다(김진숙, 2003).

미술치료는 미술을 사용하기 때문에 얻게 되는 장점들이 있다(Wadeson,

1980). 첫째, 이미지를 사용한다는 점이다. 꿈이라든가 환상과 같은 내적 경험은 언어적인 형태보다는 이미지와 같은 모습으로 나타나므로 말을 사용할 때보다 이미지로 표현할 때 더 직접적인 표현이 가능하다.

둘째, 비언어적이며 감각적인 자료를 사용한다는 점이다. 경험은 감각 수준에서 처리가 되며 비언어적으로 흔적을 남긴다. 따라서 이러한 시기의 경험에 접근하고 치료적으로 다루기 위해서는 언어가 아닌 감각적 통로가 중요하다.

셋째, 방어가 완화된다. 무의식적 자료를 그림으로 투사하게 되면 언어를 사용했을 때보다 더 쉽게 내적 검열을 피할 수 있으며 그 결과로 치료과정을 가속화시킬 수 있다.

넷째, 미술작품을 통해 자신을 객관화하고 대상화 할 수 있다. 스스로를 어떻게 생각하고 느끼며, 무엇을 원하고 어떤 갈등이 있는지 작품에 녹아서 표현되므로 내담자들은 자신의 작품을 통해 자기 모습을 바라볼 때 더 대상화해서 거리를 두고 보게 된다.

다섯째, 전이의 해소가 보다 용이하다. 미술치료사와 내담자. 미술작품은 삼각구도를 이루고 있기 때문에 치료사와 내담자가 만나는 이자(二者)관계에서보다 더 거리를 유지할 수 있다. 또한 내담자들은 미술치료사와 자신의 작품에 대해서도 전이를 갖게 되므로 치료사가 개입해서 도울 수 있는 공간이 생긴다.

여섯째, 미술작품은 지속 가능하므로 치료와 변화의 순간을 보존해 준다. 시간이 흘러도 작품이 변하지 않고 남아 있기 때문에 치료가 종결된 이후 뿐 아니라 치료과정에서도 도움을 받을 수 있다(주리에, 2010).

미술치료는 크게 세 가지의 관점으로 나눌 수 있다. 첫째, 미술을 매개로 하는 미술심리치료(Art in Therapy), 둘째, 치료로써의 미술( Art as Therapy), 셋째, 둘 다를 수용하는 통합적 견해이다.

먼저, 미술심리치료를 대표하는 학자로 Naumburg는 정신분석 지향적 미술치료모델로써 치료사와 내담자 사이의 치료적 관계 형성과 전이와 역전이의 해결, 자유연상, 자발적 그림표현과 그 해석, 그림의 상징성 등을 중시한다. 따라서 미술심리치료(Art in Therapy)는 심리치료 과정에서 그림을 매체로서 이용하는 미술치료 방법이다.

두 번째, 치료로서의 미술을 대표하는 학자는 Kramer로서 그림의 속성을 그림에 대한 내담자의 연상을 통하여 자기표현과 승화작용을 함으로써 자아가 성숙하는데 있다고 본다. 또한 치료사의 역할을 내담자가 만든 작품을 해석하는 것이 아니라 승화와 통합과정을 도와주는 것이라고 하였다. 따라서 치료로서의 미술(Art as Therapy)은 작품을 만드는 과정자체를 치료라고 보았다.

세 번째, 견해의 대표적 학자는 Ulman으로 위의 두 가지 견해를 다 수용하는 통합적 견해를 취하였다. Ulman은 미술과정은 가장 광범위한 인간능력의 범위를 필요로 하고 일반적인 성숙과정에서처럼 충동과 통제, 공격과 사랑, 환상과 실제, 무의식과 의식사이에서 필연적으로 갈등하는 요소들의 통합을 요구한다고 하였다(Ulman, 1977). 다시 말하면 미술치료에서 예술적 성취감을 중시하지만 때로는 치료적 측면과 창조적 측면을 모두 내포하는 통합적인 과정이라는 것이다(김소영, 2009).

이 연구에서 연구자는 위의 세 가지 입장 중에서 치료적 측면과 창조적 측면을 모두 다루는 통합적 견해를 갖는다. 왜냐하면 아동은 미술작업을 하는 과정에서 작품의 창조를 통한 즐거움으로 심리적 갈등과 억압의 승화를 경험할 수도 있고, 표현에서의 상징을 통해 아동을 이해할 수 있는 매체로 사용되기도 하기 때문이다.

### 3) CPSQ 관심군 아동과 미술치료

미술치료는 특히 아동에게 유용할 수 있다. 아동들은 자신의 느낌이나 경험을 포괄적으로 언어화하지는 못하지만, 의사소통을 위한 자연스런 방법의 하나로 미술에 대해 대체로 편안함을 느끼기 때문이다(Malchiodi, 2008).

아동은 언어로 말하는 것보다 그림을 통해 자신을 객관화, 자기통합화, 동일시가 더욱 용이하며, 치료자의 지나친 개입을 최소화하고, 문제를 가진 아동에게 자연스러운 자기표현을 존중함으로써 자신의 불안과 어려움을 투사하도록 하여 더 분명하게 표현할 수 있도록 도와준다. 또한 미술치료는 심리적 문제를 가진 아동을 돕는 방법으로 아동의 자연스러운 자기표현을 존중하는 것이며 그림이나 조소, 디자인 기법 등과 같은 미술활동이 아동의 정서문제 해결에 도움을 주고



있다(김동연, 1997).

미술작업은 언어로써는 금지되었던 기억들의 접근을 도와주며, 그림이라는 공간에 여러 시간과 공간, 혹은 양립할 수 없는 감정 상태를 동시에 담아내도록 하여 흠어져 있던 내면의 정서를 통합, 이해하는데 효과적이다. 또한 미술작업을 통한 창작 과정은 아동 마음대로 경험을 선택하고 바꾸고 되풀이하며 자신의 경험의 폭을 넓히는 배움의 공간이 될 수 있다(Rubin, 1999).

미술 활동 안에서 아동은 자연스러운 자기표현의 매개체인 미술매체를 통해 부정적인 감정들을 표면에 떠올리고 외부로 끌어내 발산함으로써 감정을 조절하거나 해소하는 것을 배우게 된다. 감정의 긴장해소가 이루어지면 아동은 그 자신이 될 수 있는 힘이 자기 내부에 있음을 인식하고, 자신을 위해 생각하며, 제 스스로 결정을 내리면서 심리적으로 더 성숙하게 된다(Axline, 1987). 따라서 내면화, 외현화의 정서·행동 문제를 가지고 있는 CPSQ 관심군 아동에게 미술치료는 적절한 중재도구가 될 것이다.

#### 4) 미술치료 선행 연구

정서·행동 문제를 보이는 아동의 심리적 적응과 성장을 돕기 위한 미술치료 연구는 활발하게 이루어지고 있다.

먼저, CPSQ 관심군 아동을 대상으로 한 김영란(2015)의 연구에서는 인지행동 집단 미술치료 프로그램을 통해 내재화 하위 영역인 위축/우울, 불안/우울이 감소하였고, 외현화 하위영역인 공격행동과 규칙위반이 감소하였음을 밝혔다. 또한 남선아(2016)의 연구에서는 미술활동이 관심군 아동의 자아존중감을 향상시키고 자기를 표현할 수 있는 능력을 향상시키며 더불어 원만한 또래 관계를 맺을 수 있도록 하는데 큰 역할을 한다는 것을 알 수 있다고 하였다.

CPSQ 관심군 아동의 외현화 문제로서 사회성과 관련된 미술치료 선행연구로 정희남(2012), 김소영(2009), 박인숙(2008), 장성숙(2007), 광효정(2002), 김서안(2013), 최숙향(2012), 황선영(2011)의 연구에서 미술치료가 아동의 사회·정서적 고립과 사회적 기술에 긍정적 효과가 있으며 사회성향상, 우울성향이 감소하고 또래관계가 향상되었으며 아동의 위축, 우울/불안과 사회성 기능에 긍정적 영향

을 주었음을 밝히고 있다.

CPSQ 관심군 아동의 내면화 문제로서 위축/우울과 관련된 미술치료 선행연구로 박지현(2010), 홍희림(2014), 주현숙(2010), 진현서(2009), 류명수(2009), 의 연구에서는 미술치료를 통해 아동의 위축행동과 공격행동, 우울, 불안이 감소되고 자아개념과 친사회적 행동이 향상되었음을 밝히고 있다.

그 외에 정서·행동장애아동을 대상으로 한 미술치료 선행연구로 신민아, 오승진(2014), 정창숙(2016), 이현아(2013)의 연구에서도 미술치료가 정서·행동장애아동의 대인관계와 내면화 문제행동으로서 위축, 우울/불안을 감소시키며 외현화 문제행동으로서 사회적 기술 완화, 사회성 향상에도 효과가 있다고 하였다.

또한 내재화, 외현화 문제를 가진 부적응 아동을 대상으로 한 미술치료 선행연구로 김현아(2008)는 미술치료 프로그램이 부적응 아동에게 상호작용의 기회를 제공하여 정서적 지지역할을 할 뿐만 아니라 창작활동을 통해 즐거움과 성취감을 가지게 하여 아동의 불안, 우울, 사회적 미성숙, 사고 문제, 주의집중, 비행, 공격성이 감소하였음을 검증하였다. 이는 김동연, 공마리아(1995), 이소정(2010)의 연구 결과와 같이 미술치료가 아동의 부적응 행동의 긍정적 변화에 매우 효과적임을 보여주고 있다.

그러나 이창규, 신인영(2001)의 집단미술치료 연구에서는 위축아동의 위축행동이 더욱 강화되기도 하였다는 문제점을 이야기하고 있으며, 박지현(2010)은 집단미술치료는 처음부터 사회적인 기술을 요구함으로써 위축아동에게 부담을 줄 수 있고, 위축아동 개개인의 정확한 특성을 파악하지 않고 치료가 진행되었을 때 단순히 집단의 평균점수 변화에 따라 그 효과성을 나타내는 오류를 범할 수 있음을 말하고 있다.

따라서 집단미술치료는 비교적 짧은 회기에 구조적으로 진행되어 심각한 위기 수준의 아동이나 위축된 아동에게는 부담을 주어 오히려 효과가 반감됨으로서 개개인의 특성에 맞춘 유연한 적용에 어려움이 있을 수 있다.

또한 비지시적, 비구조적 미술치료 선행연구로서 심은지(2008), 윤승주(2004), 한은영(2004), 차미성(2005), 신종우(2008), 김지영(2015)의 연구에서는 아동의 정서·행동문제에 아동이 자발적으로 매체를 선택하고 주제와 방법을 정하는 비지시적, 비구조적 미술치료가 효과가 있음을 밝히고 있다.

이 연구에서 연구자는 지금까지의 선행연구에 대한 분석을 고려하여 사회적 미성숙과 위축/우울을 가진 CPSQ 관심군 아동의 개인적 특성과 주관성에 초점을 맞춘 비구조적 개인 미술치료를 통해 긍정적 변화를 촉진하고자 한다.

### III. 연구방법

#### 1. 참여아동

이 연구의 참여아동은 J시에 소재한 K초등학교에 재학 중인 4학년 여자 아동 1명이다. 연구자는 K초등학교 상담교사로부터 학교에서 실시한 학생정서·행동특성검사에서 관심군으로 나타난 참여아동을 추천 받았다. 상담교사가 아동에게 참가의사를 확인 한 후 연구자가 아동의 보호자를 만나 서면동의를 받아 연구 하게 되었다. 이 연구에서는 대상 아동을 H로 명시하였다.

##### 1) 참여아동의 성장배경

연구 참여자인 아동 H는 현재 새 아버지와 어머니와 함께 살고 있다. H의 친 아버지는 H의 어머니와 결혼하기 전에 결혼 경험이 있었고 아들을 하나 두고 있는 상태에서 H의 어머니와 결혼하여 H를 낳게 되었다. 이혼 전에는 어머니, 아버지, 오빠와 H 이렇게 네 식구가 함께 살았었다고 하였다. H의 친아버지는 음주를 많이 하였고 H가 2학년쯤에 친아버지와 어머니는 이혼을 하여 H는 어머니와 살게 되었고, H의 오빠는 친아버지와 살게 되었다고 하였다. H는 친 부모님이 이혼과정에서 큰 사고가 있었던 일을 직접 목격하진 않았지만 알고 있었다고 하였다. 어머니는 아버지를 만나거나 연락하는 것을 좋아하지 않아 이혼 후에는 아버지를 한두 번 만났었다고 하였다.

H는 이후 말수가 없었으며 표현을 잘하지 않았었다고 하였다. 이혼과정에서 현재의 학교에 오기까지 2번의 전학을 거치면서 또래관계에서도 친밀감을 갖기가 어려웠다고 하였다. 어머니는 친아버지와 이혼 후 작년 현재의 새아버지를 만나 재혼하였다. 어머니가 재혼한 후 1년 정도 지나 친아버지는 배사고로 사망하였다. 어머니와 함께 친아버지의 장례식에 다녀왔었으며 그 이후로 어머니와는 친아버지에 대해서는 서로 이야기 하지 않았다고 하였다. 어머니도 아버지의 사

망에 대해 H가 어떤 표현도 하지 않았기 때문에 상처가 잘 아물고 있다고 생각한다. 하지만 H는 상담실에서 친아버지에 대한 이야기를 하며 눈물을 보이거나 드라마나 주위의 비슷한 이야기를 들을 때 눈물을 흘리며 자신의 아빠가 생각나서 울게 된다고 하였다. 이는 아버지의 사망이 상처로 남아있지만 그것에 대해 가장 가까운 가족들과도 정서적인 교류 없이 묻어두어 마음속에 해결되지 않은 채 남아있기 때문으로 보인다. 친오빠는 현재 고등학생으로 큰아버지와 함께 살고 있으며 H와는 아무 연락 없이 지내며 아버지의 장례식 때 만났지만 서로 아무 말도 하지 않았고 남처럼 대했다고 하였다. H는 어머니가 새아버지와 결혼하게 되면서 새아버지를 ‘아빠’라고 부르라고 하여 어색했다고 하였다..

현재 H는 어머니와 새아버지와 함께 세 식구가 살고 있고 외가 사촌 언니와 오빠가 고등학생으로 종종 H의 집에 와서 지내곤 하는데 H는 그렇게 사촌 언니, 오빠가 와서 지내는 것을 좋아하여 누군가에게 의존하는 모습을 보였다. 어머니는 새아버지가 하는 일을 도와 함께 일을 다니고 있고 새아버지는 집에 있는 시간이면 아는 사람들을 불러 집에서 게임을 한다고 하였다. 게임을 할 때 집안에서 담배를 많이 피우게 되고 H가 항상 그런 분위기에 노출되어 있지만 H의 어머니는 그런 새아버지의 행동에 대하여 아무 말도 하지 않는다고 하였다. H의 어머니는 H에게 일일이 간섭하지 않고 H가 원하는 대로 놔두는 편이라고 하지만 정작 H가 하고 싶거나 배우고 싶어 하는 것에는 경제적인 이유를 들어 하지 못하게 하는 경우가 있었다. 새아버지에게는 따로 사는 중학생 아들과 성인이 된 딸이 있는 데 조만간 H가 살고 있는 집에 와서 함께 지낼 것이라고 하였다.

## 2) 참여아동의 정서·행동 특성

H는 또래에 비해 키도 크고 덩치가 큰 편이어서 6학년 쯤 돼 보이는 모습이었고 연구자에게 호기심을 보이거나 조심스러운 모습이었다.

상담을 의뢰한 상담교사는 H의 평소 정서·행동특성에 대해 평소 H가 덩치는 큰데 이야기할 때 코맹맹이 소리로 어리광을 부리며 이야기하고 단정하지 않은 모습이며 덩치가 크고 뚱뚱하여 또래로 부터 ‘돼지’라고 놀림을 받는다고 하였다. 평소 모습은 어둡고 침울한 표정이며 의견이나 느낌, 감정 표현에 둔감하고 자신

감이 부족하여 표현활동에 소극적이라고 하였다. 상담실에 찾아와 갑자기 크게 울거나 자신의 감정을 참으면서 이야기 하는 경우가 있다고 하였다. 또한 교내 과학전담교사는 H가 수업 중 멍하니 있거나 활동에 적극적으로 참여하지 않는 모습을 보인다고 하며 학교에서의 수업 성취정도는 평균 정도의 학업능력을 보이고 있다고 하였다.

아동의 어머니는 H가 어릴 적 가정불화가 심했고 H가 옆에서 그 과정을 모두 지켜봤기 때문에 H가 정서가 불안한 것은 아닌가 하는 걱정이 된다고 하였다. 2, 3학년 때에는 말수가 더 없었고 지금은 조금 나아진 것 같지만 지금도 자신의 감정이나 생각을 잘 표현하지 않는데 그런 점은 어머니인 자신을 닮을 것 같아 좀 더 나아졌으면 한다고 하였다. 학업에 대해서는 H가 평균 정도의 성적을 보이고 있기 때문에 공부하라고 다그치지 않고 크게 문제되지 않는다고 하였다. 하지만 평소 학부모 상담주간에도 담임선생님과 면담을 한 번도 한 적이 없어 구체적인 H의 학교생활에 대해서는 모른다고 하였다. 또한 H가 어떤 사건이나 문제를 만드는 것은 아니기 때문에 직접면담의 필요를 느끼지는 못하였다고 하였다. H의 평소 일과는 학교를 마치면 지역아동센터에 가서 지내면서 그곳에서 공부나 활동을 하고 오기 때문에 집에서는 주로 TV나 핸드폰을 한다고 하며 이번 기회를 통해 H가 좀 더 밝고 자신의 표현을 잘 할 수 있으면 좋겠다는 바람을 보였다. H가 다니고 있는 지역아동센터의 사회복지사는 H가 평소 사랑받고자 하며 관심을 가져주길 원하는 모습이 많이 있으며 센터의 어린 동생들과 친하게 지내고 자신의 개인적인 이야기를 잘 하지 않는 편이라고 하며 평소 외로워보였다고 하였다.

## 2. 연구도구

### 1) 미술치료

이 연구에서 연구자는 구조화 되어 있는 미술치료 프로그램을 사용하지 않고

아동이 자발적으로 매체를 선택하고 주제와 방법을 정하여 아동의 표현을 촉진할 수 있는 비구조적 미술치료를 진행하며 적극적인 수용과 지지의 태도를 일관성 있게 유지하고자 한다.

칼 로저스(Carl Roger, 1902~1987)는 마치 나무가 하늘을 향해 뻗어나가는 속성을 가진 것처럼 인간은 자기실현을 향하여 움직이며 그것을 통해 의미를 찾을 수 있는 잠재력을 가진 존재라고 믿었다. 그의 기본 가정은 인간은 본질적으로 신뢰로우며 치료자의 직접적인 지시가 없어도 자신과 자신의 문제를 이해할 수 있는 잠재적 능력을 충분히 갖고 있으므로 치료관계에 참여하게 되면 자기 지시적으로 성장할 수 있는 가능성이 있다고 하였다(박지현, 2010).

Axline(1969)은 치료자가 아동에게 치료의 방향과 책임을 맡김으로써 아동 자신의 적극적인 성장과 치료적 방향설정의 원천을 아동에게 두는 것을 아동중심 치료(신숙재, 한경원, 2000)라고 하였으며 이는 인간중심이론을 기반으로 한 아동중심의 비지시적, 비구조적 미술치료라 할 수 있다. 또한 윤영인(2003)의 연구에서도 자기표현이 좀 더 자유롭게 허용되는 환경이 되면 재료 및 조형 방법에 있어 치료사가 구체적인 것을 제시할 때보다 아동의 의도 및 자발성을 높일 수 있다고 하였다.

여러 선행연구(김지영, 2015; 심은지, 2008; 윤승주, 2003; 차미성, 2005)에서도 아동의 정서·행동문제에 비지시적, 비구조적 미술치료가 효과가 있음을 밝히고 있는 바, 이 연구에서 연구자는 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울의 변화를 위하여 인간중심 이론을 바탕으로 한 아동중심의 비지시적, 비구조화된 미술치료를 진행 하고자 한다. 따라서 아동이 치료환경을 안전한 공간으로 느낄 수 있도록 평가하지 않고 있는 그대로의 표현을 공감하고 지지하여 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울의 긍정적 변화를 촉진하고자 한다.

## 2) 정서·행동관찰 평가지

정서·행동관찰 평가지는 보다 객관적이고 신뢰 있는 관찰을 위해 아동·청소년 행동평가척도(TRF)에서 임상수준과 준 임상수준으로 나타난 사회적 미성숙과 위축/우울의 척도 문항을 그대로 사용하였다. 사회적 미성숙은 11문항, 위축/우울

은 8문항으로 총 19문항으로 구성되었다. ‘전혀 해당하지 않는다=0점, 가끔 그렇거나 그런 편이다=1점, 자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다=2점’에 표시 하도록 되어 있으며 사회적 미성숙은 최저 0점에서 최고 22점, 위축/우울은 최저 0점에서 최고 16점까지 분포될 수 있으며 점수가 높을수록 사회적 미성숙과 위축/우울이 높다는 것을 의미한다.

이 연구에서 연구자는 정서·행동 평가지에 사회적 미성숙 문항과 위축/우울 문항을 함께 넣어 표시하도록 하였고, 결과 처리 시 각 척도별로 문항을 분리하여 결과를 분석하였다. 사회적 미성숙 척도와 위축/우울 척도의 문항 내용은 다음 <표 III-1>, <표 III-2>와 같다.

<표 III-1> TRF의 사회적 미성숙 척도 문항

사회적 미성숙 척도 문항(11문항)	신뢰도
11. 어른들에게 붙어 있으려 하거나 너무 의존적이다.	
12. 외로움을 호소한다.	
25. 다른 학생들과 잘 어울려 지내지 못한다.	
27. 샘을 잘 낸다.	
34. 남들이 자기를 해치려 한다고 느낀다.	
36. 잘 다치거나 사고를 잘 당한다.	.75
38. 놀림을 많이 받는다.	
48. 다른 학생들이 싫어한다.	
62. 운동신경이 좋지 않고 움직임이 어설피다.	
64. 자신보다 나이가 어린 아이들과 있는 것을 더 좋아한다.	
79. 말하기(언어)에 문제가 있다.	



<표 III-2> TRF의 위축/우울 척도 문항

위축/우울 척도 문항(8문항)	신뢰도
5. 즐기는 것이 매우 적다.	
42. 다른 사람들과 있는 것보다 혼자 있는 것을 좋아한다.	
65. 말을 하지 않으려 한다.	
69. 숨기는 것이 많고 남에게 속을 털어놓지 않는다.	
75. 지나치게 수줍어하거나 소심하다.	.81
102. 비활동적이고 행동이 느리며 기운이 없다.	
103. 불행해 보이고 슬퍼하거나 우울해한다.	
111. 위축되어 남들과 어울리지 않으려고 한다.	

행동표본에 대한 정보를 아동이 생활하는 다양한 장면에서 대표행동을 많이 수집하거나 표집 할 수 있다면 그만큼 결과가 신뢰성과 타당성 있게 될 것이고, 따라서 심리학적 평가결과가 더 정확해질 수 있다고 할 수 있다고 하였다(한국초등상담교육학회 2014). 이와 같은 측면에서 볼 때, 이 연구에서 연구자는 다측 평가를 실시하여 아동의 주요생활 공간인 다양한 장면에서 다양한 관찰자에 의한 정서·행동 관찰을 통해 결과의 정확성을 높이고자 한다.

정서·행동관찰 평가자는 4명으로 아동이 주로 생활하는 다양한 장면에서 미술치료의 효과를 평가하기 위해 미술치료 전과 후, 미술치료 중재 기간 등 회기 전체의 사회적 미성숙과 위축/우울에 대한 변화를 살펴보고자 하였다. 이에 미술치료 장면에서 연구자의 관찰, 학교생활 장면에서 상담교사의 관찰, 가정 내에서 어머니의 관찰, 지역아동센터에서 사회복지사의 관찰이 이루어졌다. 정서·행동관찰은 미술치료가 있는 날, 아동의 정서·행동의 변화를 평가기록하게 되어 기초선부터 중재, 유지기간까지 총 40회의 정서·행동관찰이 이루어 졌다.

3) 동적 집-사람-나무 그림검사(Kinetic House-Tree-Person: KHTP)

KHTP는 Buck(1984)과 Hammer에 의해 개발한 HTP검사에서 Burns(1987)가 동작성을 가미시켜 재 창안해 낸 검사이다. Burns는 HTP에 상호작용이 나타나

지 않는 문제들을 보완하기 위해 역동성을 부여하도록 동적 집-나무-사람 (Kinetic House-Tree-Person: KHTP)기법을 발전시켰다. HTP에 역동성을 도입시킨 KHTP는 그림을 통해서 얻을 수 있는 정보의 양적 증가와 질적 향상을 가져왔으며 KHTP그림은 자기 창조적인 시각적 은유와 즐거움을 이야기해 준다. KHTP의 해석에 있어서도 Maslow의 발달적 관점을 도입하여 인간의 성장과 잠재력을 함께 고찰하고 이해하도록 하였다(김동연, 공마리아, 최외선, 2002).

KHTP검사의 실시 방법은 한 장의 도화지에 집, 나무, 사람을 모두 그리도록 한다. 단, 사람은 무엇인가 행위를 하고 있는 사람을 그리도록 한다(주리에, 2015). 그림을 완성한 후에 그림에 대한 여러 가지 질문을 하여 내담자에 대한 풍부한 이해와 평가가 가능하도록 한다. 해석은 검사 시 태도와 그림을 그리는 순서, 크기, 위치, 필압, 표현된 그림의 내용과 상징 등을 통해 분석한다(구자경, 2014).

인간발달을 묘사하기 위해 가장 흔히 사용하는 보편적인 상징인 나무(Tree)는 그리는 사람의 개인적 변화과정을 반영해 주며 아동 자신을 나타내는 기본적인 자기상으로 정신적 성숙도를 의미한다. 인물화에서 사람(Person)은 자신의 이상형이나 현실상을 나타내며 사람을 어떻게 인지하는지 다른 사람들과의 관계 등을 알 수 있다. 사람은 나무와 상호 작용함으로써 그림 그리는 사람의 자신이나 자아기능을 더 많이 반영해 줄 수 있다. 집(House)은 아동이 성장하여 온 가정환경이나 현재 인지하고 있는 심리적 가족관계 또는 희망하고 있는 가정에 대한 소망, 가족들과의 역동성 등이 나타나고 개인 생활의 물리적 측면을 반영한다. 따라서 집, 나무, 그리고 인물과의 상호작용 및 상호관계는 그리는 사람에 의해서 표출되어지는 시각적 은유를 반영해 주며 말의 한계에서 벗어난 자유로운 표현이 되며(김동연, 공마리아, 최외선, 2002) 다양한 정보를 제공해준다.

이 연구에서 연구자는 양적분석과 함께 질적 분석의 자료로서 KHTP검사를 사전, 사후에 실시하여 아동의 정서·행동상의 변화를 살펴보고자 한다.

### 3. 연구 설계 및 절차

## 1) 연구 설계

연구자는 미술치료가 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 미치는 효과를 검증하기 위해 소수의 연구대상으로 독립변인과 종속변인의 인과관계를 검증할 수 있는 단일대상연구(single subject research)중 ABA설계(ABA design)를 사용하였다.

연구자는 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 미치는 효과를 측정하기 위하여 정서·행동관찰 평가지를 통해 기초선-중재-유지기간 동안 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 어떠한 변화가 있는지 살펴보았다. 또한 KHTP의 사전, 사후 검사를 실시하여 변화를 비교하였고, 회기별 미술치료활동내용과 작품을 기록하여 변화를 분석하였다.

## 2) 연구 절차

연구자는 J시에 있는 K초등학교 교내 상담실에서 2015년 10월부터 2016년 2월까지 주 2회 회기 당 50분씩 총 30회의 미술치료를 진행하였다. 또한 연구자, 아동의 모, 사회복지사, 상담교사 4명이 기초선 자료 수집 5회기, 미술치료 30회기, 유지기간의 관찰 5회기 등 총 40회기의 사회적 미성숙과 위축/우울의 변화를 정서·행동관찰 평가지를 통해 각각 평가 기록하였다.

### (1)기초선

연구자는 2015년 10월부터 5회기에 걸쳐 참여아동에 대한 기초선 자료를 수집하였다. 이 시기는 참여아동이 교내 상담실 안에서 상담교사나 아동들과의 자유로운 활동모습, 지역아동센터에서의 활동 모습, 가정에서의 모습을 관찰하였다.

### (2)중재

연구자는 중재 기간 동안 미술치료는 2015년 10월부터 시작하여 2016년 2월까지 주 2회 회기당 50분으로 총 30회기를 교내 상담실에서 실시하였다. 회기 시

작 전과 후에 KHTP 검사를 실시하였고 중재기간의 행동 관찰은 미술치료동안 기초선과 동일하게 진행하였으며 상담실, 미술치료 장면, 지역아동센터, 가정에서 이루어졌다.

### (3)유지

연구자는 중재가 성공적으로 적용되었는지 알아보기 위해 중재가 종료된 2주 후 5회기에 걸쳐 교내 상담실에서 참여아동이 상담교사와 아동들과의 자유로운 활동모습을 관찰하여 미술치료의 효과가 유지되는지를 관찰하였고 지역아동센터와 가정에서도 동일하게 관찰이 이루어졌다.

## 4. 자료처리 및 분석

이 연구에서 연구자는 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 미치는 효과를 알아보기 위해 자료처리는 다음과 같이 실시하였다.

### 1) 양적 분석

양적 분석으로는 ABA설계로서 관찰자 4명이 기초선-중재-유지 순으로 총 40회에 걸쳐 정서·행동관찰 평가지를 통해 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울을 관찰 기록하였으며 수집된 자료를 분석하여 미술치료의 효과를 알아보았다. 자료의 처리는 기초선-중재-유지에 따른 각 척도 점수의 평균과 각 관찰자별 점수의 평균을 산출한 후 기초선 대비 중재, 유지기간의 변화 점수와 변화율(%)을 확인하였다.

### 2) 질적 분석

질적 분석으로는 사전·사후 KHTP의 변화 분석, 미술치료 회기별 활동내용을

분석하여 미술치료의 효과를 알아보았다.

(1) KHTP를 사전, 사후 실시하여 행동관찰, 그림의 내용과 형식, 전체적 인상과 역동을 중심으로 사회적 미성숙과 위축/우울의 변화를 분석하였다.

(2) ABA설계 중 중재기간에 시행된 미술치료 회기별 활동내용을 녹취, 관찰 기록하고 작품을 사진으로 보관하여 분석하였으며 미술치료 주요 회기 과정을 기술하여 사회적 미성숙과 위축/우울의 변화를 분석하였다.

## IV. 연구결과

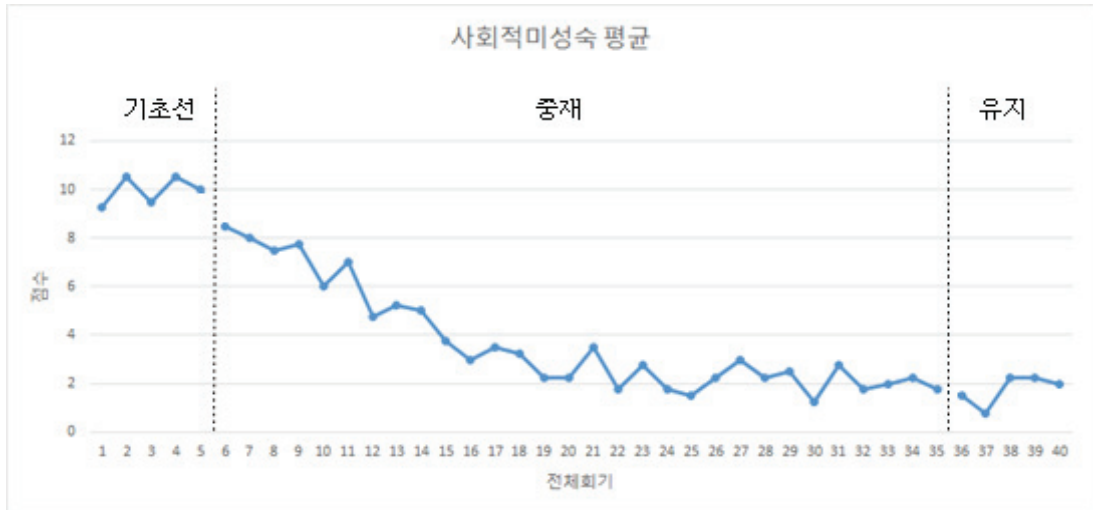
이 연구에서 연구자는 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 미치는 효과를 검증하고자 하였다. 그 결과는 첫째, 정서·행동관찰 평가지를 통해 연구 기간 동안의 사회적 미성숙과 위축/우울의 변화를 분석하였으며 둘째, 동적 집-나무-사람 그림검사(KHTP)를 사전, 사후 실시하여 변화를 분석하여 기술하였고 셋째, 미술치료의 주요 회기과정을 기술하여 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울의 변화를 질적으로 분석하였다.

### 1. 양적 변화

미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 정서·행동에 미치는 효과를 알아보기 위하여 참여아동의 정서·행동관찰에 따른 평가는 연구자와 아동의 모, 지역아동센터 사회복지사, 상담교사 4명에 의해 관찰 기록되었으며 기초선 5회, 중재 30회, 유지 5회, 총 40회의 관찰평가가 이루어졌다. 4명의 평가자에 의한 결과는 다음과 같다.

#### 1) CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙의 변화

CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙의 변화로 관찰자 4명의 기초선-중재-유지 기간에 따른 결과를 표로 제시하면 [그림 IV-1], <표 IV-1 >와 같다.



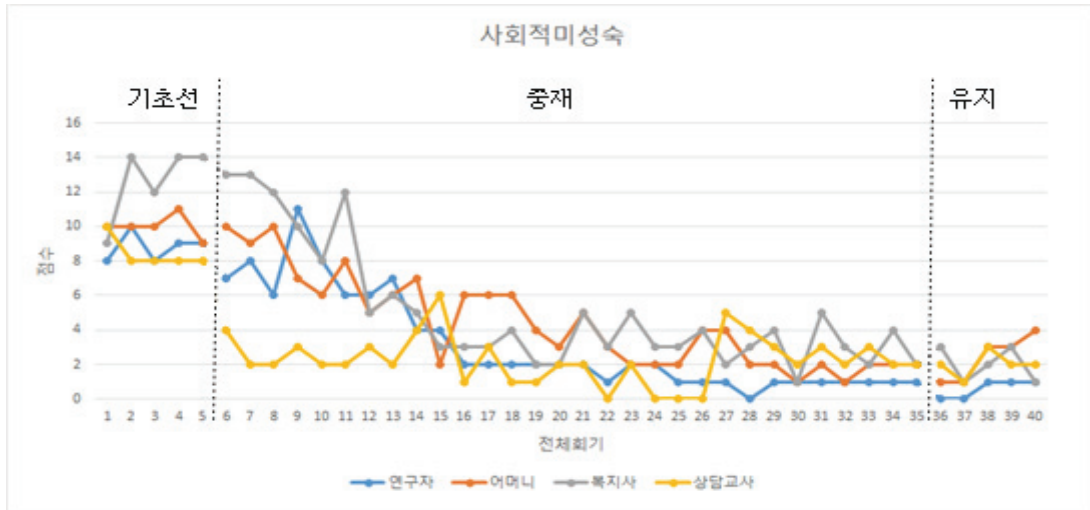
[그림 IV-1] 회기에 따른 사회적 미성숙의 관찰자 평균의 변화

<표 IV-1> 회기에 따른 사회적 미성숙의 관찰자 평균의 변화

기간	기초선	중재(변화율)	유지(변화율)
관찰자 평균	9.95	3.7(63%)	1.8(82%)

관찰평가를 실시한 4명의 전체회기에 따른 평균 점수는 다음과 같다. 사회적 미성숙에 대한 기초선 기간의 평균점수는 10.2점(T점수는 69)이고, 중재기간의 평균점수는 3.7점(T점수는 48), 유지기간 평균점수는 1.8점(T점수는 41)이다. 기초선 평균 10.2점에서 중재기간의 평균 3.7점으로 6.5점이 낮아져 63%의 변화를 보이고 있다. 또한 기초선 평균 10.2점에서 유지기간 평균 1.8점으로 기초선 평균에 비해 8.4점이 낮아져 82%의 변화를 보이고 있다. 이와 같이 미술치료 중재가 이루어지면서 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙이 감소하고 있으며 중재가 종료된 이후에도 그 효과가 지속되고 있음을 알 수 있다.

반면, 관찰평가를 실시한 4명의 기초선-중재-유지기간에 따른 사회적 미성숙의 변화 양상은 [그림 IV-2], <표 IV-2>와 같다.



[그림 IV-2] 회기에 따른 사회적 미성숙의 관찰자별 변화

<표 IV-2> 회기에 따른 사회적 미성숙의 관찰자별 변화

관찰자	기초선	중재(변화율)	유지(변화율)
연구자	8.8	3.1(65%)	0.6(93.2%)
어머니	10	4.3(57%)	2.4(76%)
사회복지사	12.6	5.0(60%)	2.0(84%)
상담교사	8.4	2.2(74%)	2.0(76%)

먼저 연구자의 기초선 평균점수는 8.8점(T점수는 65), 중재기간의 평균점수는 3.1점(T점수는 48), 유지기간 평균점수는 0.6점(T점수는 41)이다. 기초선 평균 8.8점에서 중재기간의 평균 3.1점으로 5.2점이 낮아져 65%의 변화를 보이고 있으며, 기초선 평균 8.8점에서 유지기간 평균 0.6점으로 기초선 평균에 비해 2.5점 낮아져 93.2%의 변화를 보이고 있다.

어머니의 기초선 평균점수는 10점(T점수는 66), 중재기간의 평균점수는 4.3점(T점수는 48), 유지기간 평균점수는 2.4점(T점수는 42)이다. 기초선 평균 10점에서 중재기간의 평균 4.3점으로 5.7점이 낮아져 57%의 변화를 보이고 있으며, 기초선 평균 10점에서 유지기간 평균 2.4점으로 기초선 평균에 비해 7.6점 낮아져 76%의 변화를 보이고 있다.

사회복지사의 기초선 평균점수는 12.6점(T점수는 66), 중재기간의 평균점수는



5점(T점수는 48), 유지기간 평균점수는 2점(T점수는 41)이다. 기초선 평균 12.6점에서 중재기간의 평균 5점으로 7.6점이 낮아져 60%의 변화를 보이고 있으며, 기초선 평균 12.6점에서 유지기간 평균 2점으로 기초선 평균에 비해 10.6점 낮아져 84%의 변화를 보이고 있다.

상담교사의 기초선 평균점수는 8.4점(T점수는 72), 중재기간의 평균점수는 2.2점(T점수는 46), 유지기간 평균점수는 2점(T점수는 45)이다. 기초선 평균 8.4점에서 중재기간의 평균 2.2점으로 6.2점이 낮아져 74%의 변화를 보이고 있으며, 기초선 평균 8.4점에서 유지기간 평균 2점으로 기초선 평균에 비해 6.4점 낮아져 76%의 변화를 보이고 있다.

이상의 결과를 살펴보면 4명의 관찰자에 따라 사회적 미성숙에 대한 평가가 각각 다른 양상을 보이고 있으나 4명의 관찰평가 결과 모두 기초선-중재-유지기간에 따라 사회적 미성숙이 현저히 낮아졌으며 그 효과가 유지되고 있음을 알 수 있다.

## 2) CPSQ 관심군 아동의 위축/우울의 변화

CPSQ 관심군 아동의 위축/우울의 변화로 관찰자 4명의 기초선-중재-유지기간에 따른 결과를 표로 제시하면 [그림 IV-3], <표 IV-3>와 같다.



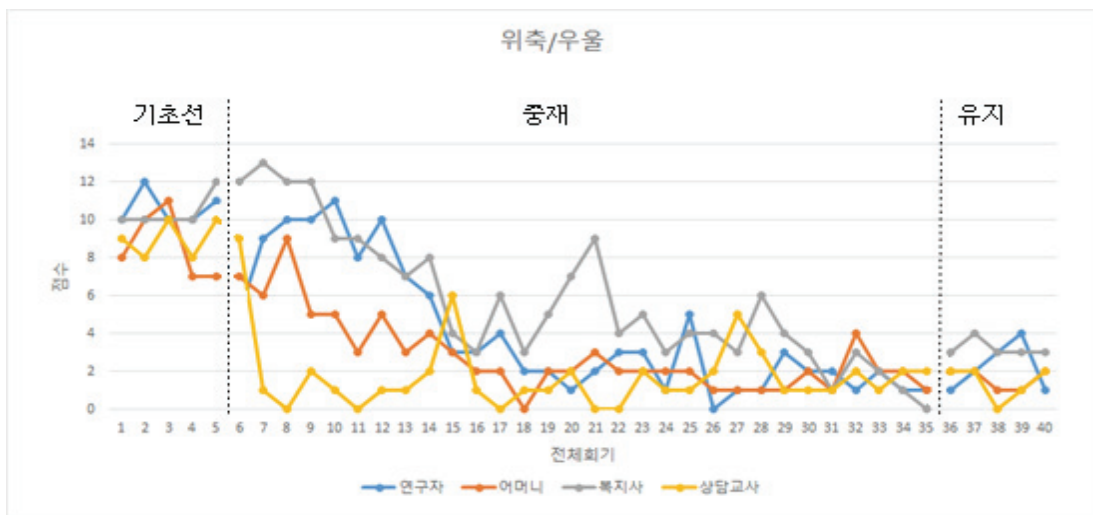
[그림 IV-3] 회기에 따른 위축/우울의 관찰자 평균의 변화

<표 IV-3> 회기에 따른 위축/우울의 관찰자 평균의 변화

기간	기초선	중재(변화율)	유지(변화율)
관찰자 평균	9.6	3.6(63%)	2.1(78%)

관찰평가를 실시한 4명의 전체회기에 따른 평균 점수는 다음과 같다. 위축/우울에 대한 기초선 기간의 평균점수는 9.6점(T점수 69), 중재기간의 평균점수는 3.6점(T점수 48), 유지기간 평균점수는 2.1점(T점수 42)이다. 기초선 평균 9.6점에서 중재기간의 평균 3.6점으로 6점이 낮아져 63%의 변화를 보이고 있다. 또한 기초선 평균 9.6점에서 유지기간 평균 2.1점으로 기초선 평균에 비해 7.6점이 낮아져 78%의 변화를 보이고 있다. 이와 같이 미술치료 중재가 이루어지면서 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울이 감소하고 있으며 중재가 종료된 이후에도 그 효과가 지속되고 있음을 알 수 있다.

반면, 관찰평가를 실시한 4명의 기초선-중재-유지기간에 따른 위축/우울의 변화 양상은 [그림 IV-4], <표 IV-4>와 같다.



[그림 IV-4] 회기에 따른 위축/우울의 관찰자별 변화

<표 IV-4> 회기에 따른 위축/우울의 관찰자별 변화

관찰자	기초선	중재(변화율)	유지(변화율)
연구자	10.6	4(62%)	2.2(79%)
어머니	8.6	3(65%)	1.6(81%)
사회복지사	10.4	5.7(45%)	3.2(69%)
상담교사	9	1.7(81%)	1.4(78%)

먼저 연구자의 기초선 평균점수는 11점(T점수 67), 중재기간의 평균점수는 4점(T점수 48), 유지기간 평균점수는 2.2점(T점수 43)이다. 기초선 평균 11점에서 중재기간의 평균 4점으로 7점이 낮아져 62%의 변화를 보이고 있으며, 기초선 평균 11점에서 유지기간 평균 2.2점으로 기초선 평균에 비해 8.8점 낮아져 79%의 변화를 보이고 있다.

어머니의 기초선 평균점수는 8.6점(T점수 69), 중재기간의 평균점수는 3점(T점수 48), 유지기간 평균점수는 1.6점(T점수 43)이다. 기초선 평균 8.8점에서 중재기간의 평균 3점으로 5.8점이 낮아져 65%의 변화를 보이고 있으며, 기초선 평균 8.6점에서 유지기간 평균 1.6점으로 기초선 평균에 비해 7점 낮아져 81%의 변화를 보이고 있다.

사회복지사의 기초선 평균점수는 10점(T점수 62), 중재기간의 평균점수는 5.7점(T점수 49), 유지기간 평균점수는 3.2점(T점수 42)이다. 기초선 평균 10점에서 중재기간의 평균 5.7점으로 4.3점이 낮아져 45%의 변화를 보이고 있으며, 기초선 평균 10점에서 유지기간 평균 3.2점으로 기초선 평균에 비해 6.8점 낮아져 69%의 변화를 보이고 있다.

상담교사의 기초선 평균점수는 9점(T점수 72), 중재기간의 평균점수는 1.7점(T점수 46), 유지기간 평균점수는 1.4점(T점수 45)이다. 기초선 평균 9점에서 중재기간의 평균 1.7점으로 7.3점이 낮아져 81%의 변화를 보이고 있으며, 기초선 평균 9점에서 유지기간 평균 1.4점으로 기초선 평균에 비해 7.6점 낮아져 78%의 변화를 보이고 있다.

이상의 결과를 살펴보면 4명의 관찰자에 따라 위축/우울에 대한 평가가 각각 다른 양상을 보이고 있으나 4명의 관찰평가 결과 모두 기초선, 중재, 유지기간에



따라 위축/우울이 현저히 낮아졌으며 그 효과가 유지되고 있음을 알 수 있다.

## 2. 질적 변화

### 1) 동적 집-나무-사람 그림검사(KHTP)

아동의 정서·행동에 대한 질적 분석 결과로써 KHTP를 미술치료 과정의 사전, 사후에 실시하였으며 이를 비교 분석하였다. KHTP검사는 아동의 성격과 내면세계를 보다 역동적이고 효과적으로 파악할 수 있는 도구이다(최외선, 김갑숙, 최선남, 이미옥, 2006). 이 연구에서 연구자는 그림의 내용 분석, 검사태도, 형식적 분석, 역동성 차원의 분석을 통해 아동을 이해하고 사회적 미성숙과 위축/우울의 변화를 분석하고자 한다. 해석은 김동연 공저(2002)의 『HTP와 KHTP 심리진단법』, 최외선 공저(2006)의 『미술치료기법』, 주리에(2015)의 『미술심리진단 및 평가』를 참고 하였고, 임상심리사 1인의 해석을 참고하여 분석하였다. 검사결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> KHTP의 사전, 사후 변화

	사전검사	사후검사
K H T P		

<p>행동 관찰</p>	<p>집을 그리면서 연구자를 한 번씩 살펴보며 고민하지 않고 쉽게 그려 나갔다. 집, 나무, 사람 순서로 그렸으며 시간은 2분 30초가 소요되었다. 연필을 대충 잡고 그렸으며 사람을 그릴 때는 “꼭 뒤를 하고 있어야 돼요?”라고 질문하였다. 집의 문을 그릴 때 문을 한번 지우고 다시 그렸다.</p>	<p>사람, 나무, 집, 사람 순서로 그렸으며 4분 22초가 소요되었다. 그림을 그리면서 질문하지 않아도 스스로 “이 나무는 소나무구요, 나는 춤을 추고 있어요...”처럼 그림을 설명하면서 그려 나갔으며 자신이 표현하고자 하는 것에 노력을 기울이는 모습이었다.</p>
<p>그림 내용</p>	<p>“이집은 엄마, 아빠, 내가 살고 있는 우리 집이고 우리 집 옆에는 윤이네 집이 있어요. 나랑 윤이랑 빵을 나눠먹고 있는데 예전에 그런 적이 있어요. 이 집의 분위기는 좋아요. 이 집에서 센터 동생들과 같이 살았으면 좋겠어요. 더 예쁘게 그려졌으면 좋겠고, 꽃과 강아지 세마리를 더 그렸으면 좋았을 것 같아요. 나무는 100살 되었고 나무를 닮은 사람은 우리 반 친구를 닮았어요. 왜냐하면 나무가 우뚝 서 있는 느낌이 그 친구랑 비슷한 것 같고 내 말을 잘 들어줘요. 내 장점, 단점은 없어요. 윤이랑 있어서 행복해요.</p>	<p>“나연이랑 내가 즐겁게 춤을 추고 있어요. 나연이는 평소에 춤을 잘 안 춰서 춤추는 게 필요해요. 보이는데서 춤을 추면 창피 하나까 나만의 공간에서 춤을 춰요. 이 집은 나연이랑 내가 사는 집이에요. 엄마, 아빠가 잠깐 육지에 가 있는 동안에 살아요. 둘이 살아서 제일 좋은 점은 잔소리가 안 들려요. 청소해라는 잔소리. 요즘은 내가 깨끗이 청소해요. 이 나무는 소나무인데 5살이고 엄청 빨리 자라요. 나무 같은 사람은 사춘 오빠인데 잘생겨서 닮은 것 같아요. 이 나무는 봄이어서 싹이 나고 있어요.</p>
<p>그림 분석</p>	<p>진한 필압으로 충동성을 예상해 볼 수 있다. 불균형한 지붕, 비뚤어진 벽 등은 자아에 대한 부적절감이 엿보이고 창문과 상대적으로 작은 문 등 대인관계의 어려움을 갖고 있는 것으로 보여 진다. 아래가 좁고 위로 갈수록 넓어지는 나무와 굵기가 다른 가지의 표현으로 불안정한 자기상을 나타낸다고 볼 수 있으며 나무의 나이가 100살로 성장하고픈 욕구를 나타내고 있다. 또래보다 어린 동생과 함께하는 것을 즐기며 목, 손, 발이 생략된 인물의 표현에서 미성숙한 부분</p>	<p>일정한 필압으로 충동성이 낮아짐. 친구와 함께 하는 활동 등 타인과의 상호작용의 욕구가 증가함을 반영한다. 반면, 왼쪽 좌측으로 치우쳐 있는 인물의 표현과 자신만의 공간에서 춤을 춘다는 표현처럼 자신의 욕구와 현실간의 갈등이 예상된다. 큰 소나무의 표현으로 자신을 활력이 넘치는 존재로 보며 그와 같이 행동하고 싶다는 소망을 나타낸다. 또한 손, 발의 표현으로 활동성, 능동성이 증가하였다. 지면선이 있는 집은 적절한 크기의 창과 문, 창가의 꽃 화분 등 이상</p>

	을 반영하고 있다. 몸에 붙은 팔과 다리는 수동적이며 방어하는 태도가 엿보이고 환경에 대한 무력감을 나타내고 있다.	적인 가정에 대한 긍정적인 기대를 나타내며 집 쪽을 향해 새로 나는 작은 가족들과의 상호작용과 자기성장의 욕구를 반영하고 있다.
전체 해석	자신에 대한 자아개념이 취약하고 미성숙한 부분을 나타내고 있으며 대인관계의 어려움과 가정생활에 대한 방어를 갖고 있는 것으로 보여 진다. 또한 환경에 대한 무력감으로 인해 수동적, 불안정성을 갖고 있는 것으로 보인다.	자기성장의 긍정적 욕구와 함께 친구와 가족 등 타인과의 상호작용의 욕구가 증가함 나타내고 있다. 내재된 불안감과 환경에 대한 무력감을 갖고 있으나 새로운 희망과 성장에 대한 욕구가 증가함을 반영하고 있다.

## 2) 미술치료 회기별 활동내용 및 아동의 정서·행동의 변화분석

### (1) 미술치료 회기별 활동내용

이 연구에서 연구자는 미술치료 과정에서 나타난 정서 및 행동의 변화를 관찰한 기록과 작품 분석을 통해 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 어떠한 효과가 있는지 살펴보고자 하였다. 이 연구에서는 참여아동을 H로 명시 하였다.

#### 탐색기 (1~9회기)

##### 1회기

미술치료를 시작하며 참여아동 H에게 연구자를 소개하고 간단한 인사를 나눈 후 앞으로 진행될 미술치료활동에 대해 안내하였다. H는 미술치료를 내년 2월까지 하게 된다는 말에 좋아 하였고, 좀 더 자주 했으면 좋겠다고 하며 미술치료활동에 대한 기대를 표현 하였다. 이야기하는 동안 H는 연구자를 관찰하고 표정을 살폈으며 또래에 비해 몸집이 크고 머리카락이 잘 정리되지 않아 흐트러진 모습에 자신에게 맞지 않는 큰 티셔츠를 입고 있었다.

먼저 그림 검사로 KHTP를 실시하였는데 H는 “이런 그림 지역아동센터에서도 그려 봤는데...”라며 몇 번 지우개를 사용하면서 대충 그리는 모습이였다. 이후

긴장된 마음을 이완시키고 흥미유발을 할 수 있도록 클레이를 이용한 동물 캐릭터 만들기를 제안하자 H는 악어를 선택하여 만들었다. 생각만큼 모양이 나오지 않자 그만두고 싶어 했고, 연구자에게 도움을 요청하여 함께 악어 캐릭터를 완성하였다. H는 상담실에 누군가 출입할 것에 신경을 썼는데 남은 시간에 자신은 상담실 앞에 출입금지 표지판을 만들겠다고 하였다. 색지를 이용하여 「상담 중 출입금지」라는 안내 문구를 몇 번 씩 고쳐가며 만들어 붙였다. 연구자는 미술치료 회기동안 H가 안전한 활동을 할 수 있도록 노력할 것이고 앞으로의 활동에 대한 기대를 표현하여 회기를 마무리 하였다.



[그림 IV-5] 악어 클레이

## 2회기

H는 교내 상담실 안 커다란 유리창으로 활동 모습이 다 보이는 것을 많이 의식하였다. 연구자가 유리창의 커튼을 한지로 만들자고 제안하고 H와 모양을 의논하여 커튼장식을 만들며 이야기를 나눴다.

H: 엄마는 다른 사람들한테만 잘해요.

연구자: 왜 그렇게 생각해?

H: 엄마는 나한테 욕도 해요. 개새끼라고 한 적도 있어요.

연구자: 그래... H가 속상했겠네.

H: 그런 말을 들으면 정말 짜증이 나요.

연구자: 엄마가 그렇게 말한 이유가 있을까?

H: 내가 아빠한테 뭐라고 얘기한 것 때문에 엄마가 그렇게 욕을 한 거예요.

연구자: 선생님한테도 아빠에게 뭐라고 했는지 얘기해 줄 수 있어?

H: ... 비밀이에요...

H는 연구자에게 놀랄만한 이야기를 해서 관심을 받으려는 모습인 것 같기도 하였고 아직은 연구자에게 자신의 속내를 보이는 것을 어려워하였다. 이야기를 나누며 커튼을 완성하였고, 기대 이상으로 예쁘게 만들어져 H는 만족해하였다.

연구자: 너무 아늑하다~

H: 아늑한 게 뭐예요?

연구자: 아늑하다는 것은 따뜻하고 편안한 느낌이야~

H: 음... 그렇구나...

연구자: H는 그런 느낌 든 적이 있니?

H: 몰라요...

H는 커튼을 다 만들고 나자 치료실 입구 문에 난 둥근 작은 창도 가려야 한다며 박스종이에 그림을 그렸고 그림에는 친구의 삼남매 모습을 그린 후 창문에 올려놓고 만족해하였다. 활동이 끝난 후 함께 정리 하고 연구자가 나갈 준비를 하는 사이 H는 멀리 나가면서 눈을 마주치지 않고 인사하였다. 회기를 진행하며 보여진 H의 모습은 자신의 생각을 솔직하게 표현하기를 회피하고, 타인에게 노출되는 것을 의식하는 모습이었다.



[그림 IV-6] 한지로 커튼 만들기 / 창문 가리개(삼남매)



### 3회기

오늘 H의 모습은 산만해 보였다. 하고 싶은 활동을 선택하지 못하고 고민하였고, 늘어지는 말투로 이야기 하였다. 이것저것 재료를 살펴보고 나서는 클레이로 걱정인형을 만들고 싶다고 하였고 걱정이 있냐는 물음에 그냥 만들어서 모아 놓고 싶다고 하였다. 클레이로 인형모양을 만들다 접착되는 스프링 받침대를 아래 붙이고 자동차에 붙여도 좋겠다고 하자 그러겠다고 하고는 잠시 생각하더니 “엄마 차는 낡아서 이제 팔 거라서 붙일 필요가 없다.”고 하였다. 그럼 아빠 차에 붙이는 건 어떠냐고 물어보니 아무 대답도 하지 않았다.

H: (클레이를 가리키며)이거 먹는 사람 죽어요?

연구자: (설명서를 읽어보고) 인체에 무해해서 죽지 않지만 음식이 아니기 때문에 먹지 말아야겠다.

H: 나는 돌을 먹은 적도 있어요. 그냥 호기심에 먹었는데 속도 괜찮았어요~

연구자: 어느 정도의 돌이었는대?

H: 동전만큼...아니... 모래만큼 한 거요... 아는 동생은 나무 가지도 먹었어요.  
(창밖에 소리가 나자) 누가 보고 있어요.

H는 나이에 비하여 관심을 끌기 위한 이야기를 하거나 회피하는 말을 하였고 누군가 치료활동을 보는 것에 경계하는 모습이었다. 재료 중에서 다양한 리본을 보며 ”다 선생님이 샀어요?“하며 반복해서 물어 보았다. 연구자는 H와의 활동을 위해서 모두 준비 했다고 하자 흡족해 하며 리본이 달린 작은 빵끈을 손가락에 감아 반지모양을 만들었다. 연구자는 H가 예쁜 장식과 물건에 관심을 보이는 모습에 다음 시간에 함께 비즈로 진짜 팔찌를 만들어 보는 것은 어떤지 문자 눈을 반짝이며 ”진짜 끼는 거요?“라며 좋아 하였다. 클레이로 만든 걱정인형은 자신의 방 책상에 놓아두겠다고 하였고 이름을 ‘팽돌이’라고 지었다.

회기 동안 H는 자신의 생각에 대해서는 생각나는 대로 이야기를 하였는데 연구자가 H의 생각을 묻는 말에는 “몰라요, 그냥요...”라는 말로 회피해 버렸다. H는 연구자와의 안전감이 아직 형성되지 않았기 때문에 방어하는 모습으로 보여졌다. Malchiodi(1998)가 반응하는 것을 두려워하는 아동들은 치료의 초기단계에

서는 별로 말을 하지 않는다고 하였다. H는 자신의 속마음을 솔직히 말하는 경험이 많지 않았고, 솔직하게 말했을 때에도 좋은 피드백을 받지 못했었기 때문에 보여 졌다. 앞으로 진행되는 회기에서는 좀 더 H와의 라포를 형성해 가면서 H가 자신의 속마음에 대한 표현을 해 나갈 수 있도록 노력해야겠다는 생각을 하며 회기를 마무리 하였다.



[그림 IV-7] 팽돌이

#### 4회기

H는 연구자를 보며 웃으며 들어왔다. 준비된 비즈를 보자 “와”하며 반겼다. 덩다고 하면서도 겉옷을 벗지 않고 있어서 옷을 벗는 것을 권했고 연구자가 H의 머리를 가지런히 넘겨주었다. H와 함께 비즈 통을 열고 접시에 준비하자 H는 작게 노래를 흥얼거리기 시작하였다. 만들면서 H는 상담실 밖에 있는 꿀을 먹고 싶어 하였다. 연구자는 H에게 간식에 대한 이야기를 하지 않았었기 때문에 이번 회기에서는 상담실 안에 꿀을 갖고 와서 먹을 수 있게 하였고 다음 시간부터는 미술치료활동 전에 간식을 모두 먹는 것으로 하는 건 어떠냐고 하자 H도 동의하였다.

연구자: 비즈는 이렇게 바늘에 줄을 끼워 연결하면 돼~

H: 아~다른 비즈도 풀어 주세요.

연구자: 여러 가지 비즈의 모양과 색에 상관없이 마음대로 할 수도 있고 모양과

색의 순서를 정하여 규칙을 정해서 만들 수도 있어~

H: 난 규칙 싫은데... 아~근데 왜 이거 안 들어가~! 아~짜증나!

연구자: 자... 천천히 해보자... 이렇게 끼워 천천히 구멍을 찾으면 잘 들어가~

H: 아~답답해!

H는 비즈바늘이 다 구부러지자 바늘을 사용하지 않겠다고 빼내 버리고는 손으로 비즈를 연결하며 원하는 모양이 완성되도록 참지 못하고 조급한 모습을 보였다. 연구자는 선물 받는 것을 좋아 하는지, 선물을 준다면 누구에게 주고 싶은지 물었다. H는 센터에 있는 동생들에게 선물하고 싶고 센터 선생님들에게도 선물해 주고 싶다고 하였다. 연구자와 H는 선물에 대해 이야기 하면서 H가 선물과 관련된 어떤 경험이 있었는지 이야기를 나누었다.

연구자: H는 이제까지 받은 선물 중에서 뭐가 제일 좋았어?

H: 장..난..감. 두 살 때 아빠한테서 받은 전화기 장난감.

연구자: 응~H가 어릴 때 아빠가 장난감 사줬구나... 그때 기분이 어땠어?

생각나?

H: (고개를 끄덕이며) 좋았겠죠...

연구자: 그 후엔 받은 선물은?

H: 그 후엔 받은 선물 없는데...

연구자: 아빠에게 선물 받았던 거 좋았다고 했잖아~

H: 아니요.

연구자: 잊어버렸어?

H: 아뇨.. 어떻게 잊을 수가 있어요...

연구자: 그렇구나... H에게는 잊을 수가 없는 기억이네... 그럼 그것 말고 아빠에 대해 기억나는 것은?

H: 아니요.. 없어요.

아빠의 이야기를 하다가는 친구의 이야기를 하며 더 이상 아빠이야기를 하고 싶지 않아했다. 엄마한테는 선물 받은 적이 없다고 하며 지난 회기에 만든 클레이를 엄마에게 드렸는데 엄마는 “뭐냐 이거?”라고 했고 어디에 둔지도 모르겠다고 하였다. 엄마가 그렇게 이야기 했지만 예전에도 그랬기 때문에 자신은 괜찮다고 하며 마음속에 부정적인 감정을 담아두는 모습이였다.

H는 계속 꿀을 까먹으면서 만드느라 비즈를 바닥에 흘리고, 옷에도 껌질을 문

히면서 먹었다. 비즈 재료를 H스스로 꼼꼼하게 감싸고는 다른 아이들이 만질 것 같다고 하여 상담실에도 두지 말고 연구자가 가지고 갔다가 다음 시간에 또 가지고 와서 하자고 하였다. H는 비즈 만들기가 너무 재미있어서 5학년이 될 때까지 하고 싶다고 하였고 연구자는 5학년까진 못하지만 미술치료활동 동안에는 H가 하고 싶을 때 까지 계속 할 수 있다고 하자 H는 만족해하였다.



[그림 IV-8] 비즈 만들기

## 5회기

H는 항상 긴 머리를 풀고 어수선한 모습이었는데 오늘은 머리를 묶고 와서 연구자는 너무 예쁘다고 말해 주었고 외모에 신경을 쓰는 것 같아 반가웠다. 오늘도 이전 회기와 같이 비즈 만들기를 하고 싶어 했다. H는 지난 시간에 만든 것들은 센터선생님과 동생들에게 주었고 그 때 못준 선생님과 동생들에게 더 만들어 주고 싶다고 하였다. H는 반복하여 목이 아프다고 하며 연구자의 관심을 받고 싶어 하였다. H는 만들기를 하면서도 “이거 빼주세요, 잘라 주세요, 아파요~ 안 할래~양~”하며 의존적이며 나이에 비해 어린 행동을 하였는데 연구자와의 친밀감을 원하고 의존하고 싶은 마음이 표현되는 것으로 보여 졌다.

H는 지난 회기보다 차분하게 규칙적인 패턴으로 팔찌를 만들어 갔다. H는 여러 모양의 비즈 중에서 필요한 모양을 찾아 달라고 부탁을 하였고 연구자는 H가 원하는 대로 비즈를 찾아주거나 비즈 줄을 잘라주었다. 이러한 연구자의 작업참여는 아동에게 ‘안전한 장소’를 의미하며, 아동에게 도움을 주는 성인과 아동 간의 긍정적인 대인관계의 중요한 치료적인 요소가 된다고 하였다(Malchiodi, 1998).

H는 만들면서 혼잣말로 “치워, 다 대충이야... 아, 망했다, 때려치워”라고 하였다. 혼잣말들이 대부분 부정적인 말들이어서 H가 인식하는 것과 정서들도 대부분 부정적인 것으로 느껴졌다. H는 연구자와 대화를 해 나가면서 이야기를 하다가 어떤 이야기를 물으면 아무 말도 하지 않고 딴 이야기를 하였다.

H: 사촌오빠가 우리 집에 와서 뭐라고 해요.

연구자: 뭐라고 하는데?

H: ...

연구자: 사촌오빠가 H네 집에 와서 뭐라고 한다고 했잖아?

H: 뭐라고 안 해요~ 누가요? 갑자기 기억이 안나졌어요~~기억력이 안 좋아  
졌다구요~!

연구자: 생각이 잘 안 나?

H: ...

H는 비즈재료를 집에 가져가서 만들고 싶어 하기도 하여 연구자는 미술치료 활동 동안 H가 하고 싶은 만큼 계속 할 수 있다고 하였고 H는 예쁜 것을 만드니까 기분이 좋다고 하였다. H가 비즈목걸이와 팔찌를 만드는 동안 연구자에게 만든 것들을 담은 상자를 집어 달라고 하였다. H는 “이거는 어느 선생님, 이건 누구...”하면서 선물을 줄 사람들의 이름을 이야기 하였다. H는 각 상자에 만든 것들을 담고 상자 안에 비즈장식을 더 담아 넣고는 매우 흡족해 하였다. 상담실을 나서는 H는 밝게 웃으며 인사를 하였다.



[그림 IV-9] 비즈 만들기

## 6회기

상담실로 들어와서 H는 걱정인형을 만들고 싶다고 하였다. H는 혼자 있을 땐 외로웠는데 몇일 전부터 사촌언니와 오빠가 와 있어서 좋다고 하며 걱정인형모양을 사촌오빠로 만들겠다고 하였다. 어제 동창회 갔던 엄마는 새벽 1시에 들어왔고 자신은 그 때까지 TV를 보고 있었다고 하였고, 아빠는 당구장가서 아침에 들어왔다고 하였다. 새 아빠는 항상 늦게 오고 아침에 오는 경우도 많지만 엄마는 착해서 그것에 대해 뭐라고 이야기 하지 않는다고 하였다. H는 새 아빠에 대해 이야기를 나누다 아빠를 만들어야 겠다며 두 번째 걱정인형을 만들었다.

연구자: H는 왜 걱정인형 만드는 걸 좋아해? 걱정이 많아?

H: 그냥 만드는 거예요... 걱정은 하나도 없어요... 선생님! 선생님은 팔찌 만드

세요. 센터동생한테 목걸이만 쥐서 팔찌도 줄래요~

연구자: 그래~! 아빠의 장점은 어떤 게 있을까?

H: 없어요.

연구자: 그럼... 단점은?

H: 그것도 없어요.

연구자: 그럼 H는 아빠에게 관심이 없는 게 아닐까?

H: 네... 관심 없어요. 아빠도 나한테 관심 없어요.

연구자: 어떨 때 그렇게 느껴져?

H: ...

연구자: 엄마의 단점이나 장점은?

H: 없어요. 관심 없어요. 엄마가 날 싫어하는데...

연구자: H가 생각할 때 엄마는 H를 싫어한다고 생각하는구나? 뭘 증거로?

H: 엄마는 맨날 별이(애완견)만 좋아해요. 난 별이 싫어요. 내가 왜 별이를 데

리고 왔을까요? 내가 사왔거든요... 별이가 좋기도 한데...

연구자: H는 별이 처럼 엄마가 H를 좋아하는 표현도 해주고 예뻐해 주면 좋겠

다는 말이구나?

H: ...

연구자: 아빠걱정인형 만든 거 아빠께 드리면서 뭐라고 이야기 하고 싶어?

H: 아무 말도 안 할 건데.. 이거 녹음하고 있는 거죠?

연구자: 신경 쓰이니?

H: 아뇨. 신경 안 쓰는데...

H는 엄마와 새 아빠와의 정서적인 상호작용이 많이 부족해 보였고, 새 아빠나 엄마에 대해 느끼는 자신의 감정에 대해서는 표현하지 않았다. 아빠인형을 다 만든 후 사촌언니의 인형을 만들고 나서 비즈로 팔찌를 두개 더 만들고 회기를 마무리 하였다. 마무리 하면서 H는 요리 활동을 하고 싶다고 하며 배가 고프다고 하였다. 연구자는 다음 회기에는 상담실에서 할 수 있는 요리활동을 준비해 오겠다고 하였다. H는 만든 인형과 비즈를 외투 주머니에 모두 넣고는 인사하고 돌아갔다.



[그림 IV-10] 비즈 만들기

## 7회기

인사를 하며 상담실에 들어오다가 연구자가 준비한 재료를 보고는 “깹~”하고 큰소리를 질렀다. “와 맛있겠다~”라고 하고는 “저 넘어졌어요. 놀이터에서 놀다가요.. 아파요...”라며 애교 있는 목소리로 이야기하였다. 지난 회기에서 요리를 하고 싶다고 해서 치료실 안에서 할 수 있는 머핀과 꾸미기 재료들로 준비하여 감정표현하기 활동과 연결해 보았다.

먼저 H에게 감정카드를 보여주고 요즘 H가 많이 느끼는 감정들은 어떤 것이 있는지 물었다. H는 감정카드 중에서 ‘신난다, 재미있다. 뿌듯하다.’를 골랐다. 먼저 ‘신난다.’는 친구랑 놀 때인데 가장 자주 노는 친구는 착하고 내말을 잘 들어줘서 좋다고 하였다. ‘재미있다’의 카드는 어제 이모네 집에 굴을 따러 갔는데 거

기서 사촌언니랑 같이 놀아서 재미있었다고 했다. ‘뿌듯하다’는 수학단원평가를 봤는데 70점 받아서 뿌듯하다고 하였는데 50점 받았었는데 70점을 받아서 좋다고 하였다.

H는 보너스 카드의 “가장 기분이 좋을 때”는 “신날 때”라고 하였고, “가장 기분이 나쁠 때”는 “가장 친한 친구랑 절교 했을 때”라고 하였다. 친구랑 절교하고 싶을 때는 그 친구가 저보고 “미친년”이라고 할 때라고 하였다. 친구가 그렇게 말할 때는 “내가 괴롭힐 때”라고 하여 연구자는 H가 친구를 괴롭히지 않으면 H에게 욕도 하지 않겠다고 하자 “히히”하며 웃었다. H가 가장 기분이 안 좋을 때 느끼는 감정은 “화가 난다”인데 센터의 동생들이 자신의 말을 듣지 않을 때 화가 난다고 하였다. 이야기를 나누며 머핀위에 H가 요즘 많이 느꼈던 감정을 표현해보기로 하였다, H는 짤 주머니에 생크림을 넣고 짜면서 무척 흥미로워 하였다.

H: 먼저 우울한 표정 만들어야지..

연구자: H는 우울한적 있니?

H: ...없어요..

연구자: 선생님은 가끔 있는데... 그럼 H는 매일 좋은 기분만 있어?

H: 네...

연구자: 그럼 모든 것이 H의 뜻대로 되는구나?

H: 아니죠... 그래도 괜찮아요... 이번엔 화난 표정 해야지... 행복한 표정도...

연구자: 그럼 여기에 있는 표정 중에 얼마나 아빠가 많이 짓는 표정 있니?

H: ..없어요. 음.. 생크림하고 초코 섞으면 맛있겠다. 이건 막 복잡한 표정이에요.

연구자: 그럼 여기 있는 표정 중에 가장 최근에 지었던 표정은?

H: 우는 표정. 오늘요...답답해서... 몰라요~

연구자: H는 선생님에게 이야기 하는 게 아직은 싫구나...

H: ...다목적 구장에서 피구하다가... 울었지?... 혼자 생각하다가 운거 같은데...

연구자: 잘 기억 안 나는구나... 나중에 얘기 해 주고 싶을 때 말해줘~

H는 다 만든 것을 밖에 있는 상담선생님께 가져다 드리자고 하였다. 만든 것을 함께 가져다 드리면서 H에게 “이거 제가 만든 건데 드세요~”라고 이야기해보자고 하였다.. H는 작은 소리로 그냥 건네주듯이 가버리려고 하다가 연구자가



“선생님이 잘 못 들은 것 같은데~”라고 하자 한 번 더 “맛있게 드세요~”라고 하였다. 먹고 싶은 것에 대한 통제가 잘되지 않고 간식을 많이 먹으려고 하였지만 긍정적인 반응에 자신의 간식을 다른 사람에게 나누어 주는 모습에서 좀 더 긍정적인 행동이 강화될 것을 기대해 보았다.

H는 치료초기 보다는 조금씩 자신의 마음을 표현하고 있지만 아직 감정표현이 어려워 보였다. 연구자가 어떤 질문을 할 때 H는 자신의 감정을 자유롭게 표현하지 않으려 했고 연구자가 물어볼 때 “몰라요... 아니요... 없어요...”라며 경계하고 부담스러워 하는 모습이였다.

회기를 돌아보며 연구자의 조급함으로 연구자가 원하는 작업으로 끌고 가려고 했던 것은 아닌지 연구자의 모습을 돌아보았다. 있는 그대로 내담자인 H의 입장과 눈으로 그대로 따라가면서 어떤 심리적 과정과 변화가 있는지를 살펴야겠다는 생각을 하게 되는 시간이였다.



[그림 IV-11] 나의 감정 꾸미기

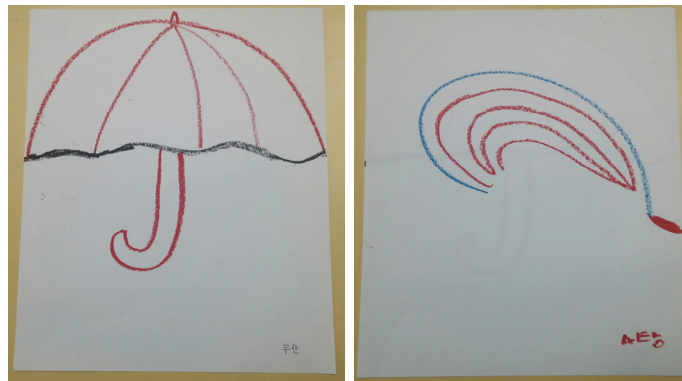
## 8회기

지난 회기에서 이번 주에 자신의 생일이 있다는 것을 강조했던 터라 연구자가 H에게 작은 머리끈과 카드를 선물로 주었다. H가 머리를 풀고 다녀서 예전에 H가 머리를 단정하게 묶었을 때 예쁜 것이 생각나 머리끈을 준비 했다고 이야기 하였다. 연구자가 H의 머리를 묶어 줬는데 H는 기분이 좋아 보였다. H는 연구자가 준 카드를 읽고는 “엄마가 쓴 편지 받고 울었는데...”라고 하였다. 연구자는 어떤 내용이었는지 묻자 H는 “몰라요...”라며 내용은 말하지 않았다.

몇 일 전 생일에는 엄마랑 사촌언니랑 셋이서 스테이크를 먹으러 갔다고 하였

다. 아빠는 집에서 다른 사람들과 게임을 하느라 같이 가지 않았는데 용돈을 3만원 주었고, 같이 가지 못해서 미안하다고 했다고 하며 아빠가 같이 가지 않아도 괜찮다고 하였다. 아빠는 집에서 매일 게임을 하는데 아빠와 같이 일하는 분들이 5, 6명이 와서 밤 세워서 하기도 한다면서 H는 아저씨들이 자신에게 용돈을 주기도 하기 때문에 자신은 괜찮고 엄마도 그것에 대해 싫은 내색을 하지 않는다고 하였다. 이야기를 나누다 오늘 활동을 어떤 것을 하고 싶은지 묻자 잘 모르겠다고 하여 연구자가 그림을 가지고 이야기를 꾸미는 것을 해보자고 제안하였고 H도 좋다고 하였다.

- ①H가 먼저 검정색 선, 연구자가 빨간색으로 그려 '우산'으로 정함.
- ②연구자가 먼저 파란색 선, H가 빨간색으로 그려 '사탕'으로 정함.



[그림 IV-12] 우산과 사탕

### -이야기 꾸미기

H: 어떤 사람이 우산을 쓰고 길을 가는데 하늘에서 사탕비가 내렸어요.

연구자: H는 사탕비가 내리면 어떨 것 같니?

H: 먹어야죠~

연구자: 그럼 먹기 전에 머리에 흠이 날 것 같은데~

H: 우산이 있으니까 괜찮아요.

연구자: 아~ 그렇구나~ 우산이 방패도 되네~ 그럼 이번엔 선생님이 이야기를 지을게... 음... 친구가 사탕을 줘서 맛있게 먹으면서 가는데 비가 왔어 그런데 마침 우산을 갖고 있어서 우산을 쓰고 맛있게 사탕을 먹으면서 집으로 가고 있어~

①연구자가 먼저 빨간 색으로 선 긋고, H가 노란색으로 덧 그려 ‘번개 맞은 사람’으로 정함.

②H가 먼저 파란색으로 물결부분 그리고 연구자가 주황색으로 배와 사람 그리고 ‘배’라고 정함.



[그림 IV-13] 번개 맞은 사람과 배

#### -이야기 꾸미기

H: 배타고 가다가 번개를 맞았어요.

연구자: 슬픈 이야기네요... 그래서 이 사람은 어떻게 됐는데요?

H: 죽었죠!(하하하) 한 사람만 살아났어요.

연구자: 그럼 이 둘 중에 H가 있다면 H는 누구야?

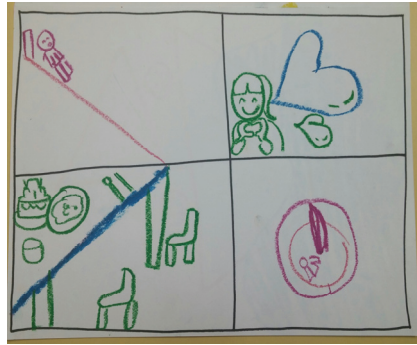
H: 살아남은 사람이죠~

연구자: 그래~ 같이 가다가 H만 살아남았으니 대단한 H다~ 행운의 H네~

그럼 선생님이 이야기를 지어볼게... 음... 어떤 사람이 날씨가 너무 안 좋은 날에 길을 가다가 어마어마한 번개를 맞았는데 구사일생으로 살아났어~ 그리고는 그 사람이 제일 좋아하는 사람과 살기 좋은 곳, 원하는 곳으로 배를 타고 즐겁게 가고 있어~

①연구자가 먼저 분홍색으로 사선과 원을 그림, H가 다홍색으로 사람과 형태를 추가하여 완성.

②H가 파란색으로 사선과 하트모양을 그림, 연구자가 초록색으로 추가하여 그려 완성함.



[그림 IV-14] 즐거운 생일

### -이야기 꾸미기

H: 어떤 아이가 밥을 먹고 있는데 엄마한테 졸라서 같이 놀이터에 갔고 미끄럼  
틀도 타고~빙글빙글하는 것도 타고 돌아와서 엄마한테 사랑한다고 했다.

연구자: 아~ 그렇구나... 애는 몇 학년이야?

H: 4학년이구요... 제일 하고 싶은 것은... 아~ 이 그림 케이크죠? 이거 내 얘기  
같은데... 다시 한 번 이야기 새로 만들어 볼래요...

연구자: 그래~

H: 어떤 아이가 놀고 와서 미끄럼틀도 타고 빙빙도 타고, 집에 돌아오니 케이  
크가 있었고 그래서 엄마한테 사랑한다고 했다.

연구자: 그림 이 케이크는 엄마가 준비해 주신 거네?

H: 네~

연구자: 자~ 이번에는 선생님이 이야기를 지어 볼께~ 어떤 아이가 있어~  
이 아이는 형제자매가 없어 외동이야~ 그래서 생일날이 되면 맨 날  
혼자여서 싫었거든~ 그런데 이번에는 사촌이랑 친구들이 엄청 많이  
오기로 했어... 그래서 음식이랑 맛있는 것을 이렇게 많이 잔뜩 차려 놨  
거든... 이 아이는 “내 생일에 친구들이랑 많은 사람들이 오면 미끄럼  
틀도 많이 타고 빙빙이도 신나게 타야지~너무 좋다~!”

H는 난화 이야기법을 아주 재밋어 하였다. 이야기를 짓고 나서는 “이거 내 얘  
기 같은데...”하며 이야기 속에서 자신의 경험과 감정을 동일시하는 모습이였다.  
자신의 이야기와 닮은 점은 나이도 같고, 엄마에게 떼쓰는 점 등이 비슷하다고  
웃었다. 주어진 상황을 이야기로 엮어 내는 것을 흥미로워 하며 회피하지 않고

적극적으로 임하는 모습이었다. 가장 나중에 시행한 4분할 이야기 꾸미기 표현에서 H가 어떤 주장이나 의견을 말했을 때 엄마에게 조른다는 표현에서처럼 자신의 의견을 주장할 때의 적절한 언어를 통하여 이해시키는 것이 아닌 떼쓰기처럼 미성숙한 모습으로 반응하고 있음을 알 수 있었다.

시간적인 여유가 있어서 연구자가 보석 스티커를 가지고 핸드폰 꾸미기를 제안하자 H는 좋다고 하여 보석비즈를 핸드폰 케이스에 붙여 꾸미기를 하였다. 핸드폰 앞, 뒤에 스티커를 가득 차게 붙였다.

연구자: 꾸며진 핸드폰이 너무 예쁘다~

H: 에이... 쪽 팔릴 것 같다. 모두 땀래~

연구자: 예쁘게 꾸민 것을 왜 모두 떼버리려고 해? 너무 예쁘다~

H: 너무 화려하고... 돋보여서 싫어요...

연구자: 다른 사람들이 H를 주목해서 보는 게 싫어?

H: 좋긴 좋지만... 부담스러워요.

연구자: 그래도 자꾸 하다보면 괜찮아~

H: 맞아요. 자꾸 하다보면 괜찮아요.

연구자: 그런 적이 있어?

H: 네..... 뭐가요? 언제 제가 그랬어요?

그리고 나서 H는 핸드폰 케이스에 가득 꾸몄던 보석스티커를 모두 떼 내어 버렸다. 연구자는 그런 H의 모습이 다른 사람의 주목이 부담스럽고, 놀림을 많이 받았던 경험으로 인해 다른 아이들의 시선에 위축된 모습이었다. 연구자는 나머지 보석 스티커 중에 H가 괜찮다고 느껴지는 만큼만 붙여 꾸미는 것은 어떠냐고 하자 H는 하트모양 보석 스티커를 두개 붙여 꾸며 주었다.

연구자: H는 다른 사람의 시선 때문에 하고 싶은 것을 못한 것이 있니?

H: 피아노를 배우고 싶은데 게임을 몰라서 다른 아이들이 뭐라고 할 거 같아서 못했어요.

연구자: 다른 아이들도 처음 배울 땐 게임 몰라~지금이라도 H가 피아노를 배우고 싶다면 시작해봐~

H: 엄마는 나한테 커서 피아노 학원 하라고 한 적도 있어요.

연구자: 응... 지금 부터라도 꾸준히 배우면 피아노 학원도 할 수 있어~ 다음 회기에 올 때 까지 엄마한테 피아노 배우고 싶다고 이야기 하고 H의 마음을 표현해 보기로 하자? 엄마도 H의 마음을 모를 수 있잖아~ 어때?

H: 네... 알았어요.

이 회기에서는 H가 연구자와 즐겁게 이야기를 주고받으면서 그림을 만들어 가는 것에 흥미를 보였고 좀 더 편하고 자연스럽게 자신의 생각을 표현하는 회기였다.



[그림 IV-15] 핸드폰 꾸미기

## 9회기

초기에는 고개만 작게 까딱하여 인사를 대신하였는데 “안녕하세요~!”라며 인사하는 모습에서 조금씩 긍정적인 사회적 행동이 향상되고 있음이 느껴졌다. 자리에 앉으며 오늘 무엇을 할 지 궁금해 하였다. 지난회기에 엄마에게 피아노 배우고 싶다고 표현하기는 잘 하였는지 문자 깜빡해서 잊고 이야기하지 못했다고 하였다.

오늘 H가 하고 싶은 활동이 있는지 문자 없다고 하여 연구자가 집 만들기를 제안하였다. 처음엔 “나는 건설하는 사람이 아닌데 왜 집을 만들어요?”라고 하였다. 연구자는 “집을 건설하는 사람이 아니어도 자신이 살고 싶은 집을 상상해서 만들어 볼 수 있다.”고 하자 “그래요”라며 동의 하였다. 먼저 H가 살고 싶은 집을 상상하여 밑그림을 그려 보자고 하였다.

H: 마당 있는 집이 좋아요~ 우리 별이도 뛰어 놀 수 있고...

연구자: 선생님은 어릴 때 마당에 그녀가 있었으면 했었다. 앉아서 이야기 할 수 있는 탁자도 있으면 좋겠고...

H: 우리 집에 탁자 생겼어요. 거실에...원~형으로... 거기서 밥도 먹어요. 아빠가 사왔어요.

연구자: 새 탁자가 생겨서 좋았구나~ 그럼... 이 마당에 뭐가 더 있으면 좋을까? 연못도 있으면 어떨까?

H: 그럼 꽤 비싸겠네요... 한 5억짜리?

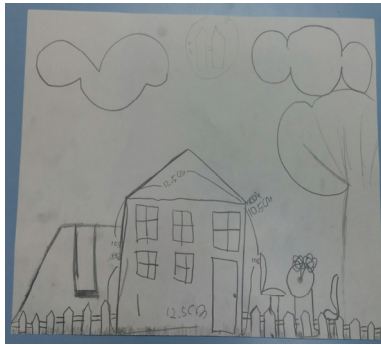
회기 중에도 작업 도구들을 보면서 “이거 얼마주고 샀어요?”라는 말을 자주 물어 보았는데. 경제적인 부분을 민감하게 받아들이는 모습이었다. 이전 회기에서 방과 후 수업을 신청하는 것에 대해 이야기 할 때도 “엄마는 돈 들어가는 것은 신청하지 말라”고 했다고 하였다. H가 좋아하는 강아지도 아빠가 사준 것인데 옷, 신발 등 모든 것이 아빠가 사준 것이라고 하였다. 실질적인 가정 경제를 구체적으로 알 수 있는 것은 아니지만 H의 표현에서 경제적인 부분을 민감하게 받아들이고 있으며 경제적인 부족감은 H의 불안감을 만드는 요인이 되고 있음을 짐작해 볼 수 있었다.

밑그림에 울타리와 나무 탁자와 의자 등 탁자 위에 꽃병까지 자세하게 그렸다. 이것을 바탕으로 폼 포드를 잘라 입체적으로 만들자고 하였다. H는 집의 크기는 어느 정도가 좋을지 자를 가지고 집 그림에 각 위치별 길이를 써 넣었고 폼 포드에 그 길이만큼 표시를 하였다. 작업하는 과정에서는 H가 능동적으로 “이 정도면 좋겠다. 이렇게 해달라, 그래요? 그렇게 해요...”, 또는 자신이 하고 싶은 이야기는 “이렇게 하면 안돼요? 좀 줄여요~, 내가 할 게요~”라며 자신의 생각을 잘 표현하였고, 연구자의 의견도 잘 받아들이는 등 호기심을 보이며 활기 있게 참여하였다.

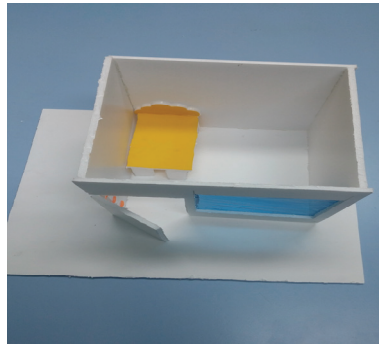
우드락 커터기를 처음 사용하게 되자 무섭다고 하다가 작은 것부터 자유모양을 잘라보더니 재밌다며 자르는 것에 빠져 들어 치료실 맨 바닥에 완전히 엎드려서 하고 있었다. 연구자는 그렇게 하면 옷이 많이 더러워지지 않느냐고 하자 “괜찮아요~”하며 신경 쓰지 않고 하였다. 다음 시간에도 이어서 정원이랑 집도 예쁘게 꾸며 보자고 하며 퍼니콘을 꺼내 “이것도 사용해 보자”고 하자 H는 “아!

나 이거 하고 싶었는데... 엄마가 뭐랄까 봐 못했었어요..”라고 하였다. H와 연구자는 작업도구들을 함께 정리하고 마무리 하였다.

연구자는 이 회기에서 H가 작업에 적극적이고 자신의 의견을 잘 표현하면서 연구자의 의견도 받아들이는 모습을 보면서 긍정적 상호작용을 통해 적절한 사회적 관계 맺기를 경험하고 있다고 생각되었다. H는 신뢰감이 형성되어 안전감을 느끼면서 자신의 느낌과 생각에 대한 표현도 더 향상되고 변화되고 있음을 느낄 수 있었다. 하지만 가정, 엄마, 아빠와 관련된 자신의 감정표현은 아직도 제한적이라고 느껴졌고 다음 회기에서의 작업이 기대되었다.



[그림 IV-16] 집 밑그림



[그림 IV-17] 집 만들기

#### □ 변화기(10회기~24회기)

##### 10회기

H는 10분 늦게 들어 왔다. 알람장을 쓰지 않고 와서 청소를 하고 오느라 늦었다고 하였다. 연구자가 준비해 온 재료들을 보며 호기심을 보였다. 연구자는 무늬 원단을 이용해 집안에 있는 물건들을 만들면 좋을 것 같다고 하자 H는 기대에 찬 목소리로 “다 만들면 센터에 있는 동생에게 주겠다”고 하였다. 연구자는 H가 열심히 만든 것을 왜 동생에게 주고 싶은지 묻자 자신은 다른 아이들에게 뭔가 주는 것이 좋다고 하였다. 지난 회기에 만들었던 집 모형을 꺼내다 H는 “우드락 어디 있어요? 우드락 커터기, 커터기, 커터기, 커터기~~ 난 우드락 커터기가 정말 재밌어요~!”라며 라임을 넣어 이야기 하였다.



H: 난 집안에 책장을 만들 거예요. (필요한 모양을 그리지 않고 자르기 시작했기 때문에 계속해서 원하는 모양이 잘라지지 않았다.)앙~ 나 못 하겠어!

연구자: 그럼 만들고 싶은 모양을 연필로 먼저 그리고 자르면 원하는 모양이 잘 잘라 질 거야~

H: 아~ 책장 포기 할래~

연구자: 그럼... 좀 더 만들기가 쉬운 탁자를 만드는 건 어때?

H: 그럼 하트모양 탁자 만들래요. 선생님은 창문 커튼 만들어 주세요... 오리 모양 그려진 천으로요.

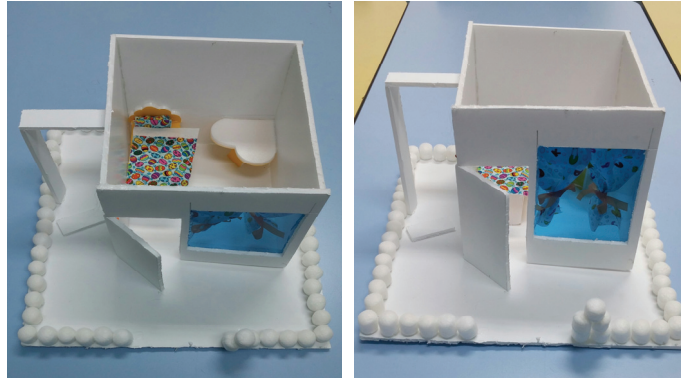
작업 중 H는 연구자에게 “선생님! 선생님은 은근히 재밌는 거 같아요~ 선생님은 미술회화 수업 할 때도 재밌게 해요?”라고 하며 연구자를 좀 더 친근하고 긍정적으로 느끼고 있음을 알 수 있었다. 잠시 뒤 작업 중에 다시 “선생님 아이 있어요? 몇 살이에요? 이름은요? 선생님 딸 예뻐요?”라고 물었다. 연구자는 H에게 대답을 해주고 “H는 엄마한테 어떤 딸이냐?”고 묻자 H는 “몰라요 엄마는 예쁘다고 한 적 없는데...”라고 하였다.

연구자는 치료 장면에서 내담자인 H에게 어느 정도 사적인 노출을 해야 될지 망설여졌지만 있는 사실을 간단하고 정확하게 이야기 하는 것이 서로의 신뢰를 갖게 되는데 좋겠다는 생각에 이야기를 하였다. 하지만 H가 환경이 연구자와 다르다고 느껴질 때 “연구자의 노출이 H의 변화에 도움이 될까?” “하는 의구심이 들었고, H가 어떤 감정을 느꼈는지 잘 알 수 없었다. 어쩌냐고 물어보면 H의 감정을 배려해 주지 않고 나의 의구심만 해결하는 것 같았고, 연구자의 마음대로 추측하면 H의 마음을 정확히 알 수 있는 것도 아닌 것 같았다. H의 연구자에 대한 질문에 잠시 혼란스러웠다.

H는 지난 회기 보다 좀 더 활발히 무엇을 만들지, 어떻게 만들지, 어떤 것을 도와줄지 이야기를 많이 하였다. 연구자는 H가 의도하고 주도하는 것을 따라가면서 어떤 아이디어가 있을 때는 제안해 보기도 하면서 함께 작업해 나갔다.

작업에 몰입하여 잠깐 시간이 지났다고 생각한 순간 시간이 다 되어 있어 H도 연구자도 “벌써 시간이 이렇게 지났네...”하며 아쉬워하였다. 온전히 작업에 몰두하며 즐거움을 느끼고 있어 시간 가는 줄 몰랐다. H의 표정과 표현에서 작업의 몰입을 통한 즐거움을 느끼고 있었음을 알 수 있었다. 이번회기에 이어 다음 회

기에도 집 만들기 작업을 진행하기로 하고 다음 작업의 기대감을 가지고 회기를 마무리 하였다.



[그림 IV-18] 집 만들기

## 11회기

H는 먼저 상담실 복도에 나와서 연구자를 기다리고 있었다. 상담실 문 앞에 「상담 중」 팻말도 미리 걸어놓았고 창문의 커튼도 내려서 미술치료활동에 대한 준비를 마쳐놓고 있었다. H는 작업을 시작하자 “선생님 아래 바닥에서 만들어요.. 책상 위에는 복잡해요.”라며 집 만들기 모형과 재료들을 바닥에 내려놓았다. H는 병뚜껑과 영수증 심 등 추가된 재료들을 보면서 적당히 쓰일 물건과 위치를 고민 하였다. H는 자신이 사는 집도 2층이기 때문에 밑그림에는 1층으로 그렸지만 2층을 만들고 싶다고 하였다. H는 연구자에게 몇 층에 사는 지 물었고, 연구자는 아파트 6층에 산다고 하였다. H는 연구자에게 “왜 아파트에 살아요? 돈이 많아요?”하며 관심을 보였다. H는 병뚜껑으로는 올라가는 계단을 만들고 영수증 심으로는 그네 앉는 부분과 집 밖에 있는 화장실을 만들었다.

H: 오늘 육지에서 아빠가 오는 날이에요.

연구자: H가 이전회기에서 아빠의 장점이 없다고 해서 아빠를 싫어하는 줄 알았어~

H: 같은 가족인데 싫어하겠어요?

연구자: 아빠가 오면 뭐가 좋아?

H: 아빠가 오면 그냥 다 좋아요~

H는 새 아빠에게 새로운 가족으로서의 친밀감과 온전한 가정이 되는 것을 바라고 있는 마음이 느껴졌다. H는 이전 회기에서 집 만들기 한 것을 센터에 있는 동생에게 주고 싶다고 했었다.

H: (집 만들기 모형을 보며)나 이거 가져야 겠다... 아...! 갖고 오는 것 잊어 버렸다고 해야지...

연구자: 왜 그렇게 얘기하려고?

H: 주겠다고 했다가 주지 않으면 센터동생이 나한테 뭐라고 할 것 같아요.

연구자: 집 만들기를 주지 않게 되는 이유를 다른 이유로 얘기하기 보다는 내가 애써서 만든 거라서 내가 간직하고 싶다고 솔직하게 이야기 하는 것이 좋을 것 같은데...

H: ...

연구자는 H가 문제를 해결하는 방식이 자신의 감정을 솔직하게 드러내는 것이 아니라 회피하는 방법을 쓴다고 느껴졌다. 이런 패턴은 자신이 솔직했을 때 상대방으로 부터 거부당할 것에 대한 불안감일 수도 있고, 적절하게 문제를 해결하는 모습을 보지 못했기 때문이라는 생각이 들었다. 연구자는 H에게 자신의 의사를 솔직하게 말 하는 것도 좋은 방법이 됨을 말하였다. H는 작업을 해나가면서 관계에 대한 불안을 나타내었다.

H: 선생님~ 언제가 마지막이에요?

연구자: 왜? 마지막 없이 계속 하고 싶어?

H: 네~!

연구자: H가 선생님이랑 하는 활동 좋아해서 선생님도 좋네~ H도 좋고...

H: 난... 미술치료가 좋은 건데...(당황하며 작은 소리로)

연구자: 선생님이 좋은 게 아니고? 선생님은 H도 좋고, H랑 하는 미술치료 활동도 좋은데... H는 선생님이 좋은 건 없니?

H: ...있어요~ 준비물 챙겨오는 거요.

연구자: 선생님이 준비물을 챙겨오니까 H를 챙겨주는 것 같애?

H: 네... 선생님.. 미술치료 맨 날 할 수가 없죠?

연구자: 매일 하고 싶구나? 선생님도 다른 날엔 일이 있어서... 아쉽네...

H는 작업을 하면서 ‘이렇게 하겠다.’라는 말보다 ‘이거 하면 안 될까요?’라는 말을 자주 하였다. H는 연구자와 작업해 나가는 미술치료 활동이 끝날 것에 대한 불안감, 아쉬움을 나타내었다. H는 마무리 시간이 다 되어 갈 무렵에 “만든 것 오늘 집에 가져가고 싶다. 지금 색칠을 해야겠다.”고 하였다. 연구자는 집 만든 것을 빨리 가져가고 싶은 마음을 알아주고, 색칠하기엔 시간이 다 되었다고 이야기 하였다. 그러자 H는 “아~잉~ 할래요~~”라며 떼쓰는 모습을 보였고, 어떤 욕구가 있을 때 상황에 맞게 욕구를 지연하는 것이 부족한 것으로도 보였다. 연구자는 당장 하고 싶은 것이 있더라도 나중에 시간을 두고 작업을 하면 더 멋진 집을 만들 수 있다고 하자 H는 아쉬운 듯 알았다며 함께 정리를 하였다.



[그림 IV-19] 집 만들기

## 12회기

날씨가 추워져서 상담실에 난로를 켜 놓았다. H는 연구자를 보자마자 “아빠 입원 했어요~ 감기에 걸려서요... 엄마가 간병해 주고 있어요.”라고 하였다. 준비물들을 꺼내 놓으며 센터 동생이 집 만들기 안에 컴퓨터를 만들어 달라고 했다고 하였다. H는 집 만들기 한 것을 자신이 가지려던 마음이 바뀌어 센터동생에게 다시 주겠다고 하였다. 이유는 센터 동생이 계속 집 만든 것을 달라고 해서 다시 주기로 했다고 하였다. H는 좋은 관계를 맺는 상대를 실망시키지 않기 위해 자신의 욕구 보다는 상대의 욕구에 맞추어 주려는 모습을 보였다.

연구자에게는 컴퓨터를 만들어 달라고 하고 자신은 물감으로 집을 칠하겠다고 하였다. 먼저 마당은 여러 가지 색으로 칠하겠다고 하며 물감사용은 좋아 하지만 치우는 것이 번거롭다고 하였다. 물감 채색을 해 나가면서 H는 “선생님 여자는

찬데 앉으면 안돼요?”라고 물었다. 연구자는 여자는 몸을 따뜻하게 해야 건강하고, 나중에 어른이 되면 애기를 낳을 몸이니까 몸가짐을 따뜻하게 해 놓으면 건강하고 예쁜 애기도 잘 낳을 수 있다고 했다. 그러자 H는 “나 빨리 커서 애기 낳고 싶어요.”라며 애기가 너무 좋고 껴안아 주고 싶다고 하였다.

연구자: 그럼 H는 어떤 엄마가 되 줄 거야?

H: 착한 엄마 돼 줄 거예요... 착한 엄마는 다 들어주는데... 나쁜 건 안 들어 주고 좋은 것만 들어주는 엄마요.

연구자: 그럼... 엄마는 어떤 부분이 달라지면 완벽한 엄마라고 할 수 있어?

H: 잔소리 하는 거요. 가장 많이 듣는 잔소리는 공부해, 청소해! 라는 말이에요.

연구자: 오늘 시험을 봤는데 잔소리 들을 걱정은 안 되니?

H: 아니요.. 음... 지붕에 꽃을 그려볼까? 저 빨리 미술치료가 하고 싶어졌어요.

연구자: 미술치료를 하면 어떤 점이 좋아?

H: 그냥 내 맘대로 하니까... 아~ 짜증나! 엄마 얘기하니까...

H는 시험결과에 대해 엄마에게 잔소리를 들을 것이 생각이 나서 짜증이 났고 공부는 재미가 없다고 하였다. 오늘 회기에서는 초반부터 밖에 있는 준비물, 화장실의 이유로 상담실 밖 출입을 하는 등 산만한 모습이었고, 작업과정에서도 ”난 이렇게 할래, 짜증나~“라는 말을 많이 하였다. H의 모습에서 연구자가 좀 더 편안하게 느껴져서 자신의 부정적 감정을 그대로 표현하는 것인 것 같기도 하고 시험결과에 대한 엄마의 부정적 반응에 대한 걱정 때문인 것으로도 보여 졌다. 하지만 H는 미술치료를 하러오면 ”내 맘대로 할 수 있어서 좋다.“고 하여 미술치료활동이 정서적인 해소, 위안이 되고 있다는 점도 알 수 있었다.



[그림 IV-20] 집 만들기

### 13회기

H는 시험을 생각보다 잘 봤다면 기분 좋은 표정이었다. 오늘은 집 만들기를 완성하기로 하여 H는 물감으로 집을 칠하고 퍼니콘으로 붙여 꾸미고 싶다고 하였다. 연구자는 준비물을 꺼내 주었다. H는 소포 충전재를 붙여 2층 베란다를 자신이 꾸미고 싶다고 하며 연구자는 쉬고 있어도 된다고 하였다. H는 센터 동생이 다시 책장을 만들어 달라고 했다면서 자신이 애써 만든 것이지만 동생에게 주면 자신의 마음이 더 좋다고 하였다. 지붕을 퍼니콘으로 꾸미려고 할 때 연구자가 퍼니콘을 반으로 잘라서 붙이면 좋겠다고 하며 자르는 모습을 보여주자 H는 “우~와” 하며 신기해했고 바로 자신이 하겠다고 잘라 지붕에 붙여 나갔다.

연구자: 그럼 엄마에게 동생 낳아 달라고 해보지?

H: 바로 그럼 엄마는 나한테 미친년이라고 해요.

연구자: 그 말 들어서 H가 기분이 나빴겠네...

H: 맨날 하는 소리라서 기분 나쁘지는 않아요... 오늘 이거 마무리 할 거죠?

이거 끝나고 하고 싶은 거 있거든요... 그런 거 있잖아요... 가방꾸미기 같은.

연구자: 응~가방에 그림도 그리고 꾸밀 수 있는 거?

H: 네~~그런거요~!

H는 다음 회기에 대한 기대와 자신의 생각을 잘 표현하였다. H는 오늘 제일 친한 친구 B가 떡볶이를 사준다고 했다는 말에 연구자는 그림 저녁에 만나서 떡

을 거냐고 하니까 “네? 왜요? 그 딴 애를요?” 라고 하였다. 친하기는 하지만 부정적인 감정도 있는 양가적인 모습을 보여주었다. 이런 모습은 만들어진 집에 대한 이야기를 할 때에도 나타났다. 연구자는 집 만들기가 거의 완성되어 갈 때에 H에게 나중에 어른이 되면 이런 집에 살고 싶은지 물었다.

H: 어른이 되면 이런 집에서 친구들이랑 살 거고 강아지도 키우면서 살고 싶어요. 2층은 친구 나연이가 살고, 1층은 내가 살 거예요.

연구자: H는 어른이 되면 친구와 같이 살고 싶구나?

H: 네~ 나는 결혼 전까지 친구와 같이 살고 나중에 착한 사람하고 결혼할 거예요. 착한 사람은 공부 잘하고 잘생긴 사람이고 마음이 좋아야 되요.

연구자: 공부 잘하고 잘 생긴 착한 남자랑 결혼하고 싶구나... 멋있는 남자네...

H: 나는 남자로 태어나면 좋겠어요. 남자는 애기 낳느라 수술을 하지 않아도 되잖아요.

연구자: 모든 여자가 애기를 낳을 때 수술하지 않아도 되고 남자로 태어나면 군대도 가야되기 때문에 남자로 태어나도 좋은 것만 있는 건 아니야~ 여자가 더 좋다고 생각 하는데~

H: 진짜요?

연구자: 그럼 H는 어른이 되면 엄마랑 같이 안 살겠네?

H: 아니요~ 엄마랑 살 거예요~!

H는 어른이 되어 독립하고 친구와 살겠다는 상상을 하지만 엄마와 떨어져 산다는 말에는 바로 떨어져 살 수 없다고 생각할 정도로 유착되어 있으면서도 독립하고 싶은 양가적인 모습이 보여 졌다. 김창대(1997)는 유아가 대상을 인지할 때 양육자를 자신에게 즐거움을 주는 사람과 고통을 주는 사람이라는 두 개의 서로 다른 대상으로 분리하여 지각하게 된다고 한다. 즉, 자신에게 심리적으로 편안하게 해주면 ‘좋은 대상’으로 내면화하고, 불안과 고통을 주는 양육자에 대해서는 ‘나쁜 대상’으로 내면화하여 하나의 애착대상을 부분적 대상(Part object)으로 분리하여 지각하곤 한다고 하였다. 이와 같이 H도 성장 초기에 내면화된 대상표상을 통해 현재경험을 인지하고 처리하여 타인과의 관계에서도 상호작용하는 것으로서 보여 졌다. H는 회기가 끝나자 열린 완성된 집을 학교 상담교사에

게 가져가서 보여 드렸다. 상담 선생님과 상담실에 있던 다른 학생들이 너무 멋있다고 칭찬하자 뿌듯해 하는 모습이였다.



[그림 IV-21] 집 만들기

#### 14회기

연구자는 H가 지난 시간에 가방 꾸미기를 하고 싶다고 하여 재료를 준비하였다. 무늬 없는 에코백과 염색용 펜을 준비해 주자 “와~ 6천원이네~가방하고 펜하고 얼마든 거예요?”라고 물어 항상 H는 경제적인 부분을 염두에 두고 있는 모습이었다. H는 캐릭터를 그리고 싶다고 하여 자신은 도라에몽, 미니언즈를 좋아한다고 하였다. H는 갖고 있는 핸드폰으로 검색하여 보고 그리겠다고 하였다. 여러장의 사진들이 나왔는데 H는 “이건... 어렵다~, 이건....복잡해~”라며 쉽게 고르지 못하고 고민을 많이 하였다.

한참을 고민하고 사진을 고르고 나서는 종이에 도라에몽을 먼저 그리기 시작했다. 몇 번을 지우고 그리고를 반복하며 한숨을 쉬더니 자신 없어 하며 “선생님 동그란 모양만 그려주면 안돼요?”라고 하였다. 연구자는 종이에 도라에몽 머리 부분을 그려 주고 나머지 몸은 H가 그려 보라고 하자 H는 사진을 보며 나머지 부분을 그려 형태를 완성하였다. 원하는 것을 이루기 위해 참는 것과 노력을 기울이는 것을 힘들어 하는 모습이었다. 도라 에몽을 다 그리고 나서는 미니언즈를 찾아 바로 가방에 그려 나갔다. 연구자의 도움을 받지 않고 사진을 유심히 관찰하면서 그려 나갔다.



연구자: 미니언즈는 보지 못했지만 작년에 겨울왕국을 정말 재밌게 봤다~!  
H: 나도 겨울왕국을 센터에서 봤는데 시시했어요.  
연구자: 그래? 선생님은 정말 재밌더라~  
H: 실제로 일어나지 않는 거잖아요.  
연구자: 실제로 일어나지 않지만 상상할 수 있고, 그걸 보고 나도 용기를 얻을 수 있잖아~ 선생님은 안나 같은 사람이 되고 싶더라~  
H: ...(가만히 듣고 있으면서 작게 고개만 끄덕였다.)

H는 엄마와 미니언즈를 보러 갔었고, 최근에는 엄마, 아빠와 셋이서 영화 베테랑을 보았다고 하였는데 엄마나 가족끼리 가끔 영화를 보러 간다고 하였다. 도라에몽 캐릭터는 가방 한 쪽으로 작게 그려져서 자신이 없고 위축된 모습이 엿보였다. 다음 회기에는 위클래스가 문이 잠길 거라서 미술치료를 쉴 수 있다고 하자 “안돼요~해야 돼”라며 방과 후 미술 교실에서 하기로 약속하였고, H는 자신의 핸드폰에 시간과 장소를 메모해 두었다.



[그림 IV-22] 가방 만들기

## 15회기

오늘은 미술치료활동을 다른 교실에서 하게 되어 연구자가 학교에 도착하자 현관에서 H가 반갑게 맞아 주었다. 오늘 미술치료를 하는 교실은 평소 연구자가 그림을 가르치는 교실이었는데 창밖 복도에서 누가 보면서 지나간다면 신경을 쓰는 모습이였다.

이번 회기는 지난 회기에 이어 가방 꾸미기를 하였다. H는 “도라에몽을 잘 그

린 것 같다.”고 만족스러워 하였고 배경에는 땡땡이 무늬를 서로 예쁘게 많이 찍어 보자고 하여 서로 다른 색을 번갈아 가며 무늬를 그려 넣었다. H는 무늬를 그리며 “이거 오늘 가져 갈 수 있겠죠?”라고 하였다. 그러면서 가방이 작아서 동생에게 준다고 하였다. 연구자는 H에게 H가 정성스럽게 예쁘게 만든 것이니까 H가 들고 다녀도 예쁘고 좋을 것 같다고 하였다. 그러자 H는 “이거 내건데...”라며 자신에게 권리가 있음을 표현하였다. 연구자는 이 가방은 당연히 H거라고 선생님께 H가 애써 한 것을 모두 남에게 줘버리려고 해서 아쉬운 것이라고 하며 H가 원하는 대로 할 수 있다고 하였다. 연구자가 주관적인 의견을 표현해서 H가 지시받는 느낌을 갖게 한 것 같아 표현을 주의해야겠다는 생각을 하였다. H는 동생에게 가방을 주면 그냥 마음이 좋다고 하고 사촌 언니도 자신에게 잘 준다고 하였다.

연구자: 가방 뒷면에는 H의 이름을 꾸며 넣어서... 영어 이름으로 하면 ‘SKY’가 되니까 그렇게 하는 것은 어때?

H: 네~좋아요~ 아냐! 이 가방은 내가 가져야지~!

연구자: 그럼 연필로 먼저 알파벳을 써볼까?

H: 아~ 못 쓰겠다. 선생님이 한번 해 보세요~

연구자: 그래? 이렇게 천천히 쓰면 모양대로 쓸 수 있어~ 이렇게 해볼래?

H: (천천히 따라 그리면서) K 모양은 악어 같으니까... 이빨을 그리면 되겠다. 악어가 물고기 잡아먹게 물고기도 그리면 되겠네...

H: 선생님 하늘이니까 배경은 구름을 많이 그려도 되겠어요. 선생님은 여기 색 칠해 주세요~

연구자: 그럼 하늘에 나비도 있으면 좋겠다.

H: 그럼 하늘에 나비는 선생님이 그려주세요. 선생님은 어떻게 해서 그림을 잘 그려요?

연구자: 선생님은 어렸을 때부터 그림을 좋아했는데...

H: 아버지가 반대를 하셨다.

연구자: 선생님 부모님은 그냥 선생님 하고 싶은 데로 놔뒀는데...

H: 아버지가 죽었다.

H는 연구자가 하는 이야기의 뒷부분을 부정적인 문장으로 만들었는데 이는 H

의 부정적인 인식을 반영하는 것으로 보여 졌다. H는 글자를 다 칠하고 글자 위에 비즈를 바느질하여 달자고 하였다. 조심조심 바느질을 해 나갔고 찢릴까봐 무척 조심하는 모습이였다. 바느질을 하면서 H는 “선생님 다음에도 우리 바느질해요~ 그 때 양말 인형 만든 적이 있었는데 우리 그거해요~”라고 하였다. 다음 회기에는 양말 인형을 만들기로 하고 회기를 마무리 하였고 H는 다 꾸며진 가방을 보며 만족해하였다.



[그림 IV-23] 가방 만들기

## 16회기

H는 일기를 써오지 않아 교실에 남아서 청소를 하고 왔다면서 상담실에 10분 늦게 왔다. 오늘은 이전 회기에서 계획하였던 양말인형 만들기를 하기로 하여 연구자는 준비된 재료들을 꺼내고 어떻게 만들어 갈지 설명하여 주었다.

H는 준비된 여러 재료들을 관심있게 보았다. 먼저 얼굴부분이 될 모양을 자르고 바느질을 시작할 곳과 마칠 곳을 알려주고 천천히 바느질해 보라고 하였다. H는 “알아요~ 전에 해 봤잖아요~”라며 시작하였고 조금 하다가 “아~ 손이 미끄러워서 잘 안 되네...”라며 힘들어 하였다. 연구자는 천천히 하면 잘 할 수 있다고 하며 양말이 어떻게 인형 모양이 될지 옆에서 이야기 해 주었다. 연구자가 모양대로 바느질하여 숨을 넣으면 될 거 라고 하자 H는 “숨도 선생님이 사왔어요?”라고 물었다. 바느질을 해가면서 “잘 안 되네...”라며 힘들어 하자 연구자가 “자 그럼 선생님처럼... 하나, 둘, 셋, 당기고! 하나, 둘, 셋, 당기고! 이렇게 리듬을 타면서 조금씩 해봐~”라고 하였다. H는 연구자가 한 것처럼 ‘하나, 둘, 셋, 당기고! 하나, 둘, 셋, 당기고!’하며 따라 바느질 하였다.

연구자: 크리스마스엔 뭐 할 거야?

H: 엄마에게 영화 보자고 했는데 엄마가 미친년이라고 했어요.

연구자: 선생님 같으면 속상할 거 같다.

H: 그럴 땐 그냥 아무렇지 않아요. 왜요? 아빠도 엄마한테 그렇게 얘기해요.

연구자: 그럼 아빠가 엄마에게 그 말 할 때 H는 어떤 생각이 들었어?

H: 말을 함부로 한다는 생각이 들죠.

연구자: H가 그런 생각이 든 것은 ‘미친년’이란 말이 좋은 말은 아니기 때문에  
그랬을 거야..

H: 엄마가 나한테 미친년이라고 안했는데...

연구자는 H가 자신의 솔직한 감정을 이야기 하거나 드러내는 것에 대한 회피  
반응 이라는 생각이 들어 H에게 연구자가 느껴지는 생각을 그대로 이야기하였  
다.

연구자: H랑 이야기 하면서 이렇게 이야기 했다가 또 다르게 이야기해서 H의  
생각이 어떤 건지 헛갈려... 같이 미술치료활동을 하면서 즐거웠으면 좋  
겠고 서로 솔직하게 이야기 했으면 좋겠는데...

H: 제 생각은요... 선생님과 마음이 달라요..

연구자: 예를 들면 어떤 마음이 달라?

H: 뭐가 다르냐면요.. 선생님의 몸집과 저의 몸집이 너무 달라요.

연구자: 당연히 사람마다 생김새나 생각이 다르지... 선생님이 하는 생각과 행동  
중에 어떤 점이 H랑 제일 다른 거 같애?

H: ...

연구자: 선생님이 H를 진심으로 위해주지 않거나 관심을 갖지 않을 것 같애?

H: 네.

연구자: 아... 그런 생각이었구나.. 선생님은 H에게 관심이 많고 도움이 됐으면  
좋겠는데... 우리 H는 그런 마음이 들었구나... 그럼 H는 이제까지 살면  
서 H에게 진심으로 위해주고 도움이 됐던 사람이 있니?

H: ...아니요.

연구자: 한명도 없었다고 생각해?

H: 네. 없다니깐요.

연구자: 음.... 그랬구나... 이제야 선생님은 H를 조금 이해할 수 있는 것 같애....

이제까지 누구도 H를 위해주거나 도와주는 사람이 없다고 생각했기 때 문에 선생님에게도 그런 믿음이 안 생기는구나?

H: 네.

연구자: 그런데... 세상에는 진심으로 아무 대가 없이도 다른 사람을 도와주는 사람도 많아... H와 미술치료활동을 하면서 이야기 나눈 것을 H가 이야기해도 된다고 허락하지 않는 이상 다른 사람에게 절대 이야기 하지 않을 거야... 그래서 우리 미술치료 활동을 하면서는 서로 솔직하게 이야기하기로 하자~ 선생님도 그렇게~ 어때?

H: 네~ 알았어요. 얘기하면 안돼요.

연구자는 이 회기를 통해 H가 타인에 대한 신뢰감이 없으며 자신의 심리적 어려움을 해결하는 방법은 회피하는 것임을 알 수 있었다. 성장과정에서 그럴만 했다는 것을 이해하는 연구자는 한편으로는 H를 도와주고 있다는 자만심, H의 내면세계를 이해하고 도움을 주기위한 것이 아니라 연구자의 필요에 의해 미술치료를 한다는 생각이 저변에 있었음을 보게 되었다. 또한 그럴 듯한 수용적인 태도로 포장하여 H를 대했던 것은 아닌지 생각해 보는 회기였다.

H는 인형 머리를 바느질하고 솜을 넣고는 연구자에게 마무리를 해 달라고 하였다. 그리고는 가방에서 이전 회기에 만든 가방과 자신이 갖고 있던 작은 가방을 꺼내고 더 꾸미고 싶다고 하였다. 연구자는 양말 인형을 다음회기에 이어서 만들기로 하고 H가 원하는 대로 단추와 비즈로 좀 더 가방꾸미기를 하였다. H는 큰 단추를 달아 주변에 빨간색 실로 햇살을 꾸미고 마음에 들어 하였다.



[그림 IV-24] 양말인형 만들기, 가방 꾸미기

## 17회기

H는 빨개진 눈과 울었던 얼굴로 상담실에 들어왔다. 연구자가 무슨 일이 있었냐고 묻자 H는 가장 친한 친구의 아빠가 교통사고로 이틀 전에 돌아가셨다고 하며 교실에서 그 친구의 일을 생각하다가 갑자기 아빠가 보고 싶어서 울었다고 하였다. 그 이야기를 하면서도 H는 눈에 눈물이 가득 찼지만 애써 눈물을 참으며 이야기 하였다. 연구자는 지금까지 H가 직접 이야기 하지 않았기 때문에 지금의 새 아빠에 대해서 알고 있는 것을 이야기 하지 않았다. 하지만 H가 아빠가 보고 싶어 울었다는 이야기를 듣고는 엄마 상담 시 친 아빠에 대해서 알고 있었다고 이야기 하였다. 연구자는 H가 아빠 생각이 나서 울었던 것을 이해한다고 하고 H가 아빠에게 하고 싶은 말이 있는지 묻자 H는 “볼 일이 없잖아요.”라며 연구자의 물음이 의미 없다는 듯 이야기 하였다. 연구자는 H에게 연구자의 경험을 이야기 하였다.

연구자: 선생님의 아버지도 선생님이 학생 때 돌아가셨지만 아빠는 우리보다 먼저 하늘나라에 간 것뿐이야... 우리도 결국 모두 다 죽고 하늘나라에 갈 거라고 생각해... 그래서 선생님은... 아빠가 보고 싶을 때는 마음속으로 아빠랑 이야기 한다. 조금 힘들 때나 무서울 때 “아빠 도와주세요... 아빠 힘내게 해 주세요~”그러면 힘든 것도 없어지고 겁나는 것도 없어져... H도 한번 그렇게 해보자... 아빠 이야기를 하다 보니까 눈물이 날 것 같애.

H: 선생님 벌써 눈물 나오.

연구자: 이야기 하다 보니 아빠가 돌아가셨을 때가 생각나서 눈물이 나네... 그래서 선생님은 돌아가신 아빠가 보고 싶은 H의 마음을 알 것 같애... 선생님의 아빠가 돌아가신지 오래됐고 나이가 들었는데도 아빠를 생각하면 눈물이 나는데 H가 아빠 생각나서 눈물이 나는 건 당연하고 이상한것도 창피한 것도 아니야...

H: 선생님 아빠가 몇 살에 돌아가셨어요?

연구자: 선생님이 고 3일 때.

H: 엄마는 살아 있어요? 몇 살이에요?

연구자: 응~ 살아계시지 할머니가 됐어~

H: 너무 신기해요.. 선생님이... 나랑 비슷해서... 아! 내 친구도 비슷하네..

H는 연구자의 경험을 들으면서 자신의 슬픔과 비슷한 것에서 위안을 얻은 것 같았다. 연구자는 주위에는 부모님이 일찍 돌아가신 경우가 많다고 하였다. 그러자 H는 '휴~~'하며 크게 숨을 내쉬고는 이어서 '흡~!'하면서 흐느끼듯이 숨을 크게 들이쉬었다.

H는 교실에서 울 때 친구들이 이상하게 볼 것 같아 울지 않는 척 하고 싶었다고 하였다. 그래서 연구자는 H가 슬픔을 느끼는 것은 당연한 것이고 그것이 우는 것으로 표현되는 것도 이상하지 않은 것임을 이야기 하였다. 연구자는 H가 지금까지 자신의 감정에 대한 표현을 하지 않고 회피하거나 억압해오던 것에서 자신의 감정을 솔직하게 표현 할 수 있기를 바랐다. 이야기를 나누고 연구자는 H에게 “아빠는 하늘에 계시지만 우리는 열심히 기운내서 할 거 잘 하면서 힘내자!”라고 이야기 하자 H는 “네”라고 대답하였다.

이번 회기에는 이전 회기에 이어서 양말인형 만들기를 진행하였다. 천천히 바느질하며 만들어 나갔고 크게 대답하거나 웃으면서 자신의 감정 표현을 좀 더 과장해서 표현하였다. 다음회기에는 몸을 이어서 만들어 보자고 하여 마무리 하였다.

H가 연구자의 경험을 들으면서 '신기하다'라고 한 것처럼 연구자의 경험과 자신의 경험이 정서적으로 일치됨을 느꼈다고 생각이 되었다. H가 생각하는 죽음에 대한 생각도 슬프고 부정적인 것만이 아니라 현재 생활을 잘 할 수 있는 힘이 될 수 있기를 바라는 마음 이었다.



[그림 IV-25] 양말인형 만들기

## 18회기

H는 오늘 반에서 피자파티를 해서 피자를 먹고 왔다면서 밝은 표정이었다. 연구자를 보자 오늘 아빠가 돌아가신 친구가 등교를 했다면서 아침에 그 친구를 보자마자 아빠 생각이 나서 자신이 또 울었다고 하였다. 그러면서 친구들과 그 친구를 위로해 주기 위해서 주말에 만나기로 약속을 잡았다고 하였다.

연구자: 친구를 위로하려는 H와 친구들의 마음이 착하네~

(이야기를 하며 H의 등을 쓰다듬자)

H: 만지지 마세요~!

연구자: 왜 만지는 것이 싫어?

H: 우리 엄마가 절 안 만지거든요.

연구자: (H의 등을 여러 번 쓰다듬으며) H가 친구를 위로할 때도 말로만 하는 것 보다 쓰다듬어 주면서 너무 슬퍼 하지마~라고 하면 더 위로가 될 거야~ 친한 사이에 자신의 마음을 표현할 때는 쓰다듬고 토닥거리는 것도 위로가 된다~ 지금은 엄마가 H를 안 만진다고 해도 어렸을 때는 예쁘다고 뽀뽀하고 안아주고 했을 걸~

H: 엄마는 안 해주고 아빠는 나 껴안아주고 그랬어요. 이것만 엄마에게 들려주세요. 엄마가 잘 안아주지 않았다는 거요... 아뇨 그냥 얘기하지 마세요. 짜증 나요~H: 엄마는 나에게 관심이 없는 것 같아요. 저 진짜 수학시험 잘 봤는데요.. 아무 말도 안 해요. 엄마가요... 무시했어요.

연구자: 아이고야~ 우리 H가 열심히 해서 좋은 성적을 받았는데 칭찬해 주지 않아서 서운했겠다.

H: ...

H는 항상 엄마의 지지와 관심을 원하는데 H의 욕구만큼 좋은 피드백이나 지지를 받지 못함으로 인해서 정서적 부족감을 느끼고 있었다. 또한 솔직한 H의 표현을 거부 받거나 관계에 좋지 않은 영향이 있을 것을 예상해 표현하지 않고 마음속에만 담아 두고 있는 것으로 보여 졌다.

이번 회기는 지난 시간에 이어 양말인형을 만들어 나갔다. 지난번 만들어 두었던 양말인형의 얼굴과 몸, 팔, 다리를 이어 몸 전체를 만들어 나갔다. H에게 먼저 머리를 몸통과 연결하기 위해서 주의해야 될 것과 바느질 방법을 이야기 해



주자 자신 없어 하며 “아... 못 하겠어요~”라며 해보지 않으려고 하였다. H가 조금 씩 해나가는 것을 보고 연구자가 “잘 하는구만... 아유~ 잘 하네~ 안 해서 그렇지 하니까 아주 잘 하네~”라고 하자 천천히 해 나갔다. H는 연구자와 의논하며 몸통에 얼굴과 양 팔을 붙인 후 인형의 눈과 입의 모양을 정해 표정을 만들었다. H는 남아 있던 양말 부분으로 모자를 만들어 인형에게 씌워 주었다. 다음 회기에는 인형 옷을 만들어 보기로 하고 마무리 하였다.



[그림 IV-26] 양말인형 만들기

## 19회기

밖에서 놀다 위클래스 상담 선생님이 부르자 볼이 빨갛게 상기된 얼굴로 상담실로 들어 왔다. 크리스마스 동안에는 사촌언니랑 영화를 보러 갔었고, 지역아동센터와 집에서 피자도 먹어서 좋았다고 하였다. 이번 회기에서는 지난회기에 이어 양말인형을 꾸미기로 하였다. 인형 옷은 멜빵바지로 하고 싶다고 하여 연구자는 수면양말을 이용해 멜빵바지로 만들어 보자고 제안하였다.

먼저 다리부분만 나누어서 H는 조심스럽게 바느질 하였다. 바느질이 서툴러 연구자가 이전처럼 “천천히 하나, 둘, 셋 하고 바늘을 당기는 거야...”하니까 H는 “하나, 둘, 셋 당기고”를 반복하면서 해 나갔다. 잘 안 되는 부분을 연구자가 봐주고 있을 때 H는 책상 밑에 들어가 “선생님~ 나 어디 있게요?”라며 장난하거나 “뭔 소리에요?”, “에라이~”라면서 농담을 하였다. H는 연구자와 아빠의 상실에 대한 경험의 공유되어선지 연구자에게 자신의 감정을 자연스럽게 표현하였고 편하게 대화하였다.

H는 엄마와 새 아빠가 육지에 조문을 가서 이틀 뒤에나 온다고 하였다. 이전

까지는 새 아빠라는 표현을 쓰지 않고 그냥 ‘아빠’라고 하여 새 아빠인 것을 표 내지 않았었는데 17회기 이후로 지금의 아빠가 친아빠가 아님을 자연스럽게 표현하였다. 인형 옷을 만들어 입히고 머리 모양을 어떻게 할지 고민하다 H는 스타킹으로 긴 머리를 만들겠다고 하였다. 머리에 고정시키는 것은 연구자가 해주었고 뒷 머리카락은 H가 여러 갈래로 자르기로 하였다.

연구자: 미용사님~ 부탁드립니다!

H: 아~ 내 꿈이 미용사였어요! 근데 지금은 애들을 너무 좋아해서 유치원 선생님이로 바꿨지만요... 고객님~ 어떤 머리 스타~일로 해 드릴까요~?

연구자: 매직 해주세요~ 아주 예쁘게요~”

H: 네~~기다리세요~!

이전 회기의 난화 상호이야기에서처럼 서로 주고받으면서 이야기 짓는 것을 좋아하였고, 성장 경험으로 인해 그러한 상호작용의 욕구가 컸음을 짐작해 볼 수 있었다. 인형의 머리 모양을 다 자르고 남은 실로 머리를 묶었고 인형의 이름은 ‘달이’라고 지었다. 집에 있는 강아지가 ‘별이’이기 때문에 인형은 ‘달이’라고 지었고 이 인형은 아주 착하다고 하였다. 다음 회기에서는 뭘 하고 싶은지 묻자 H는 “이번에는 선생님이 하고 싶은 것으로 해요~”라고 하였다.



[그림 IV-27] 양말인형 만들기

## 20회기

H는 친구 아빠의 사망소식에 자신의 일처럼 아픔을 느꼈던 것과 드라마를 볼

때도 아빠가 돌아가시는 장면에서는 눈물이 많이 난다고 했었다. 연구자는 H가 아빠를 잃었을 때 상실에 대한 슬픔을 적절하게 표현하지 못했던 것이 비슷한 장면에서 눈물로 많이 표현되는 것에서 미술치료활동을 통해 H의 아버지에 대한 슬픔이나 상처를 표현할 수 있었으면 좋겠다는 생각을 하였다. 이번 회기에서는 H가 연구자가 정한 것을 하겠다고 하여 연구자는 ‘아프고 상처받은 부분표현하기’를 준비했고, 자신에 대한 신체본뜨기를 이어서 해 나가려고 하였다.

H는 연구자가 하고자 하는 것을 듣더니 “선생님이 하려고 했던 것을 먼저하고 나서 난화게임을 해요.”라고 하였다. 연구자는 사람의 신체상만 나타난 활동지를 보여 주면서 “이것은 H의 모습이라고 생각하자~”고 하자 H는 “이게 내 모습이에요? 내가 어떻게 이렇게 생겼어요?”라고 하였다. 연구자는 우리가 상상화를 그릴 때처럼 머리 속으로 나의 모습이라고 상상해 보자고 하였다. 연구자는 먼저 “자라면서 내가 상처받았다고 생각하는 어떤 일이 있었나? 몇 살이었지? 그 때 내 기분은 어땠지? 하고 생각해 보는 거야... 천천히 먼저 생각을 해보고 표현해 보자... 그런 다음 그 때의 나의 모습이나 느낌을 어떤 색이나 모양으로도 나타낼 수도 있어~”라고 이야기 하였다.

H: 음... 슬픈 것도 돼요?

(고민을 많이 하다가 10분여에 걸쳐 표현해 나가기 시작하였다.)

H: 이건 내가 아니고 친구 나연이(최근에 아빠를 잃은 친구)야... 이 옷은 내가

5살 때 입었던 옷인데... 내가 축구공에 맞아서 우는 모습이에요.

연구자: 그럼 친구가 아니고 이건 H네...

H: ...이건 하트 반 쪼가리에요.

위에 'LOVE'라고 쓰는 등 자신의 표현 옆 남은 여백에 계속 쓰거나 그리면서 이야기 하였다. 연구자는 자신의 우는 모습에 대한 표현에 대하여 자신의 경험이나 감정을 이야기 하고 싶지 않아서 축구공에 맞아서 아파서 우는 것으로 회피하는 모습으로 느껴졌다.

연구자: 축구공에 맞아서 울 수는 있을 것 같지만 그것이 슬픈 일은 아닌 것

같은데... H가 슬프고 마음이 아팠던 다른 경험은 없니?

H: 아빠가 돌아가셨을 때...

연구자: 응... 그랬구나.. H가 많이 슬프고 마음이 아팠겠구나... 그 때 H의 마음을 알아주고 위로해준 사람은?

H: 지금 가장 친한 친구가 “괜찮아...”라고 위로해 줬어요.

연구자: 그럼 가족들하고는?

H: 엄마랑은 아빠 얘기 해보지 않았고... 엄마도 얘기하는 거 좋아하지 않아요.

연구자: 그럼... H는 아빠를 만난다면 하고 싶은 거나, 이야기 하고 싶은 거 있니?

H: ...같이 놀고 싶고... 같이 있어주지 못해서 미안하다고 말하고 싶어요.

연구자: 응... H는 같이 있어 주지 못한 게 미안했구나... 그럼 아빠는 그 말을 듣고 어떻게 얘기 하실까?

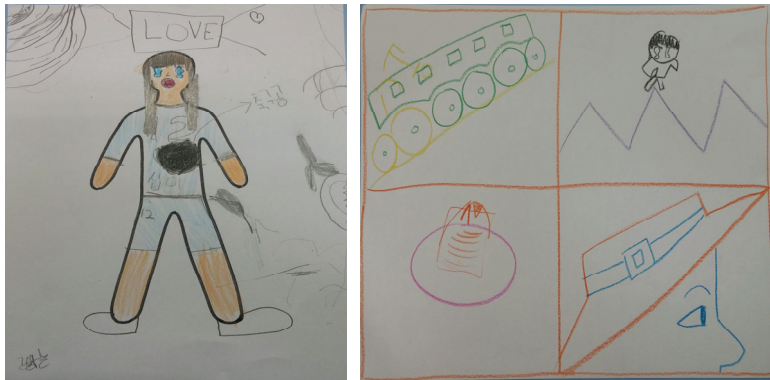
H: ...아빠는 ‘괜찮아’라고 할 것 같아요.

H의 표현에서 가장 가까운 가족 간에 아빠의 상실에 대한 슬픔을 서로 나누지 못했고 H의 슬픈 마음을 적절하게 표현하지 못했던 것이라는 생각이 들었다. H는 기운 없는 말투와 우울한 모습으로 이제 그만이야기 하고 싶다고 하며 처음에 이야기 했던 난화게임을 하자고 하였다. 난화게임에서는 H가 먼저 색을 정해 모양을 그리겠다고 하여 노란색으로 그린 후 연구자가 초록색으로 형태를 완성하여 '기차'로 정했고, 다음 연구자가 보라색선을 그은 후 H가 검정색으로 사람을 그려 '산위의 사람'으로 정했다. 다음 H가 주황색으로 모양을 그리자 연구자가 하늘색으로 형태를 완성하여 '모자 쓴 사람'이라 정했고, 연구자가 분홍색으로 원을 그리자 H가 주황색으로 상어를 그려 '바다의 상어'라고 정했다. 그림을 다 그린 후 H는 누가 먼저 이야기를 지을지 가위 바위 보를 해서 이긴 사람이 먼저 하자고 하여 연구자가 먼저 이야기를 짓게 됐다.

연구자: 이 아이는 어렸을 때 부모님과 헤어졌어. 그래서 부모님을 찾으려고 가고 있는데 산을 넘고 기차를 타고 바다를 건너는데 상어가 나타나서 깜짝 놀라기도 했어 그렇지만 어릴 때 헤어졌기 때문에 부모님 얼굴은 몰라. 모르지만 만나고 싶고 그리워서 부모님을 찾아 떠나고 나중에는 만나게 되는 이야기야. 제목은 '부모님 찾아 삼만리'~

H: 이번엔 내가 할 게요~음... 어떤 남자. 아저씨가 기차를 타고 가는데 산을 넘어 가다가 고자가 되서 바다로 떨어졌는데 상어한테 물리고 딸을 만났다. 그러자 딸이 ‘누구세요?’라고 했고 아저씨가 ‘내가 너의 아빠다.’라고 했다. 그래서 나중에는 잘 살았다. 제목은 ‘아빠와 딸의 반전’.

이야기를 듣고 서로 재밌다며 많이 웃었다. 연구자는 이전활동 때문에 우울해 보였는데 난화게임을 하면서 H의 기분이 나아져서 다행스럽게 생각됐다. 연구자와 H는 시간이 다되어 난화게임을 더 못하지만 다음에도 해보자고 하고 마무리 하였다.



[그림 IV-28] 아프고 상처받은 부분 표현하기 [그림 IV-29] 난화상호이야기 게임

## 21회기

방학 중의 첫 미술치료 시간이었지만 시간을 잘 맞추어 상담실에 왔다. 밝고 기분 좋은 모습이었다. 이전 회기에 특별히 H가 하고 싶다고 이야기한 것이 없었기 때문에 연구자는 자신에 대한 긍정적인 이해를 높이기 위해 ‘나 자신의 좋은 점’찾기를 해보자고 하였다.

먼저 스크래치 종이를 준비하고 H에게 종이 위쪽에 ‘나의 좋은 점’이라고 쓴 뒤 가운데에 자신의 모습을 그려 보라고 하였다. H는 자신의 모습 주위에 자신이 할 수 있는 것으로 ‘동생 돌보기, 그림 그리기, 학습하기, 많이 먹기, 책읽기, 글쓰기, 선생님’이라고 썼다. 그 다음에 H가 하고 싶은 것으로는 ‘놀이, 놀러 가는 것, 여행 가는 것’이라고 하였다.

다음으로 H의 외모 중에서 좋아하는 것들을 찾아서 써보자고 하자 처음에는

고민하며 모르겠다는 표정을 지었다. 연구자와 함께 이야기 하며 ‘눈, 코, 머리카락, 입, 볼, 키’라고 썼다. 그리고 H가 자신의 마음에 드는 외모에 대하여 쓴 부분들을 연구자도 공감해 주면서 많은 지지를 해 주었다. H는 기분 좋은 표정으로 이야기를 듣고 있었다. 연구자는 남은 여백에 앞으로 H가 되고 싶은 꿈을 써 보자고 하였다.

H: 내 꿈은... 미용사, 간호사, 유치원 선생님.

연구자: H가 적은 꿈 들을 보니 H가 되고자 하는 꿈들이 모두 다른 사람들도  
와준다는 공통점이 있는 것 같다~ 어른이 되면 이 세상에 꼭 필요한  
사람이 되겠다.

H: 그럼 자원봉사도 써야겠다.

연구자: 오~ 그런 생각을 하는 H가 대견스럽네~ 앞으로 어른이 되어 다른 사  
람을 도와주는 H의 모습이 상상된다.

H: 간호사가 되고 싶다는 생각을 한 것은 1학년 때 친아빠가 다리가 너무 아픈  
적이 있었는데 그 때 나중에 간호사 되서 아빠를 고쳐주기로 했어요.

연구자: 그 때 아빠가 그 말을 듣고 너무 기뻐하셨을 것 같다.

H: 이제 없는데...

연구자: 지금은 안계시지만 그 때 H의 마음은 기억하실 거야... 간호사가 되면  
엄마나 지금의 새 아빠를 도와 줄 수도 있겠다~ 선생님은 H가 쓰고  
꾸민 것들을 보니 H가 너무 멋있게 느껴지는데~ H는 이런 자신의 모  
습이 어때?

H: 마음에 들어요~ 선생님! 이거 상담 선생님한테 선물로 드릴래요.

H는 종이에 “선생님 새해 복 많이 받으세요. 이거는 저의 멋진 모습을 선물로  
드릴게요. 상담선생님 파이팅!”이라고 쓰고는 자신에 대한 표현과 편지를 상담선  
생님께 선물이라며 드렸다. H 스스로 자신에 대하여 좀 더 긍정적인 시각을 갖게  
된 것으로 보여 졌다. 자신의 장점과 장래 희망을 찾아보면서 밝고 기분 좋은 모  
습이었으며 이전의 우울하고 의존적인 모습과 다른 모습을 볼 수 있었다. 그런  
모습에서 연구자와 공감하고 신뢰감이 형성 되어가고 있음이 느껴졌고, 밝고 즐  
거운 H의 모습을 보며 연구자의 마음도 가볍게 느껴졌다. H는 다음 회기에는  
점토를 이용해 요리 만들기를 하고 싶다고 하였다.



동생들에게 주려고 했던 모습과는 달랐다. 타인중심에서 좀 더 자신의 욕구를 알고 자신을 표현하는 모습이였다.

다음 회기를 정할 때 H가 날짜를 옮기고 싶어 하여 연구자는 그래도 된다고 하자 H는 “에이 말싸움 하려고 했는데...”라고 하였다, 그래서 연구자는 말싸움은 안 해 봤는데 끝말잇기는 많이 해봤다고 하자 H는 “그럼 우리 끝말잇기 해봐요 선생님 먼저 해요~.” 클레이를 만들면서 연구자와 H는 계속해서 끝말을 이어 나갔다. H는 잘 생각나지 않는 것은 정확한 단어가 아니라 문장으로 이야기 하였다. H는 흥미를 보이며 계속하여 단어를 이어 나갔고 타인과 서로 주고받는 활동을 좋아한다는 것을 알 수 있었다. H는 다음회기에는 연구자가 활동을 정하라고 하며 회기를 종료하였다.



[그림 IV-31] 음식 미니어처 만들기

## 23회기

H는 지난 주말에 방학을 맞아 엄마와 새 아빠와 함께 광주로 여행을 갔다 왔다고 하였다. 그래서 월요일에 할 미술치료 활동을 미루었는데 H는 여행지에서 문자로 언제 올 건지, 무슨 요일에 미술치료를 할지를 알려왔다. 이번 회기는 상담실에 집단 활동이 있었기 때문에 옆 교실인 특수반 교실에서 미술치료활동이 이루어졌다.

H는 특수반에 있는 교구들을 무척 신기해하며 이것저것 만져보기도 하며 구경하였다. 연구자는 자연스러운 긍정적 관계의 재 경험을 위하여 H가 원하는 활동을 모두 수용해주는 것이 필요하다고 생각되어 함께 H가 원하는 산수문제 맞추는 게임과 가게 놀이를 먼저 하였다. 호기심 어린 눈으로 여러 가지를 둘러보다



가 이동칠판이 보이자 H는 “선생님 우리 선생님 놀이해요~ 제가 선생님 할게요~”하였다. H는 칠판에 쉬운 산수 문제를 내고는 연구자에게 “학생~! 나와서 풀어 봐요.”하였고 연구자는 “네~ 선생님! 풀어 보겠습니다!”라며 나가서 풀자 H는 친절 한 목소리로 “잘 했습니다!”라고 하였고 이후 H는 몇 번 더 반복하며 문제를 내었다.

이번에는 연구자가 선생님이 되어 보겠다고 하였다. 연구자는 이번 수업은 자신의 생각을 알아보는 시간이라고 하고는 ‘중요한 항아리’를 칠판에 그리고 H에게 나와서 이 각 항아리의 이름에 맞는 내용으로 항아리를 채워 보라고 하였다. H는 자리에서 나와서는 칠판에 그려진 항아리에 써넣기 시작했다. ‘중요한 항아리’에는 사촌오빠, 사촌언니, 엄마, 아빠라고 썼다. ‘매우 중요한 항아리’에는 가족, 휴대폰이라고 썼고, ‘중요하지 않은 항아리’에는 처음에 성적, 싸움이라고 써 넣었다.

연구자: 중요한 항아리의 사람들이 H에게 왜 중요해?

H: 가족들은 원래 소중하기 때문이에요.

연구자: 응... 그럼 가족하면 어떤 느낌이야?

H: 가족은.. 그냥 친절한 느낌이에요. 사촌언니와 오빠도 같이 많이 지내기 때문에 가족처럼 느껴져요.

연구자: 매우 중요한 것에 또 가족도 있네?

H: 가족은 더욱 중요하기 때문이에요.

연구자: H가 가족 중에 가장 좋아하는 사람은 누구데?

H: 사촌언니, 오빠... 가족 모두 다 좋아요.

연구자: 그럼... H에게 휴대폰이 매우 중요한 이유는?

H: 휴대폰이 있어야 친구들한테 전화 할 수도 있고 만날 수도 있으니까 매우 중요해요. 휴대폰이 없으면 전화도 할 수 없고 영상 통화도 할 수 없으니까 친구와 멀어질 것 같고 그렇게 되는 것이 싫어요.

연구자: 중요하지 않은 것은?

H: 성적입니다. 성적은 엄마한테 혼나지만... 그래서 그런 것 같습니다.

연구자: 선생님은 엄마에게 혼나기는 하지만 중요하지는 않다고 생각 한다는 말인 것 같다?

H: 네 맞아요... 엄마는 성적을 중요하게 생각하는 것 같은데 나는 성적이 나빠  
도 시험만 잘 보면 되는 것 같아요

연구자: 시험을 잘 보려면 공부를 평소에 해야 될 것 같은데...

H: 네.(웃음)

잠시 생각하더니 중요하지 않은 항아리의 성적을 지우고 중요한 항아리에 성  
적을 써 넣었다.

H: 중요하지 않은 항아리에 남은 싸움이 중요하지 않은 이유는 서로 사이좋은  
사이라도 싸움은 서로를 멀어지게 하기 때문에 싸움은 중요하지 않은 항아  
리에 넣은 것이고 땅속에 묻어두고 싶어요.

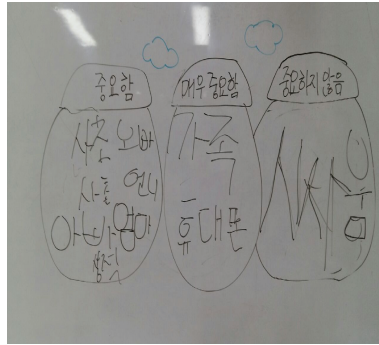
연구자: 아~그렇구나~ H가 친구랑 싸우게 됐을 땐 어떡하지?

H: 참아야죠~

연구자: 참는 것도 방법이 되고 또 하나는 내 마음을 솔직히 표현하는 것도 좋  
은 방법이 될 것 같은데?

이야기를 마무리 하고 H는 손꼽놀이를 하자고 하여 H는 엄마역할을 하였고,  
연구자는 딸 역할을 하였다. H는 역할 놀이 할 때에도 스스로없이 재밌게 잘 하  
였고 엄마의 역할 중 “엄마는 바빠서 나갔다 올게~”라는 말을 많이 하였다.  
연구자는 H가 엄마의 입장에서도 생각해 볼 수 있기를 바라는 마음에 떼쓰는 딸  
의 역할, 엄마에게 많이 의존하는 역할을 하였다. H는 그런 연구자의 모습을 보  
고 아무 말도 하지 않고 그대로 듣고 있다가 “학교 안 가?”라며 짜증섞인 반응  
을 보였지만 이내 엄마의 역할을 충실히 하려고 노력하는 모습이였다.

시간이 다 되어 놀이를 마무리 하고도 교실안의 여러 교구와 전시된 것 들을  
보며 흥미로워 하였다. H는 펠러 비즈로 만든 작품들을 보고는 다음회기에 하고  
싶다고 하였다. 다음 회기에는 상담실에서 비즈 만들기를 계획하고 회기를 마무  
리 하였다.



[그림 IV-32] 중요한 항아리

## 24회기

연구자를 보자마자 H는 “갓고 왔어요?”라고 물었다. H는 오늘회기에 대하여 기대감을 가지고 있고 연구자가 잘 기억하는지 궁금해 하였다. 연구자가 펠러 비즈 만들기 준비물을 내놓자 기분 좋게 웃어 보였다. 준비된 재료를 자세히 보더니 오늘 준비된 것은 예전에 만들었던 것과 방법이 조금 다르고 다리미로 눌러 줘야 한다고 걱정 하였다. 연구자는 만들기 방법을 보고 다리미를 가지고 왔다고 하자 H는 “오~”하며 좋아하였다.

H는 비즈의 판을 밑그림위에 놓고 집게로 비즈를 집어 조심스럽게 올려놓았다. 비즈가 작고 맞는 자리에 넣어야 되기 때문에 매우 집중하여 조심스럽게 하였다. H는 오리 만들기를 하다가 노란색이 조금 밖에 남지 않자 “이거 안 할래~색이 모자라겠다.”라며 애써 한 것을 쉽게 포기하려고 하였다. H는 다른 것들도 만들고 싶는데 오리를 만들면서 노란색을 다 쓰게 될 것 같자 그냥 안한다고 하는 것 같았다. 연구자가 예로 나온 것대로 하지 않고 비슷한 색의 비즈를 섞어 만들어도 된다고 하자 H는 “아~ 그렇구나~~그렇게 좋은 생각을! 그럼 그냥 해야겠다.”라며 계속 만들어 갔다.

틀에 비즈를 모두 올려놓고 다리미로 눌러 줘야 되는데 뜨거워서 다리미는 연구자에게 부탁하고 H는 펭귄 모양을 만들겠다고 하였다. H는 비즈를 맞춰 넣다가 “이거 안 할래~ 안 맞아~”라고 하더니 처음과는 다르게 이내 “왜 안 맞지?... 이렇게 해 봐야겠다.”라며 참고 계속 노력해 보는 모습이였다.

H는 비즈를 옮겨 넣으면서 특별한 일은 없었지만 엄마가 사촌언니랑 자신에게

화장품을 사줬다며 자랑스럽게 보여 주었다. 연구자는 H가 더 단정하고 더 예뻐 지겠다고 이야기 해 주었다. 외모는 또래관계에서 인기를 얻거나 호감을 얻기 위한 도구가 되기도 하는데 H가 외모에 좀 더 신경을 쓰기 시작하는 것 같아 반가웠다.

H는 펭귄 비즈를 다 완성하고는 이번에는 자신이 직접 다리미로 눌러 보겠다고 하여 주의해서 사용하는 것을 알려주고 H가 조심스럽게 다리미로 눌러 펭귄 모양도 완성 하였다. H는 완성된 비즈 모양을 보고는 고리를 오리 모양에 걸어 핸드폰 에 연결시켰다. 핸드폰에 걸린 비즈를 보고 마음에 들어 했다. 회기를 마무리 할 시간이 다 되어 H는 남은 비즈 재료를 집에 가져가서 더 만들고 싶다고 하여 가지고 가게 하였고 다음 회기에 가지고 와서 비즈 만들기를 더 해보자고 하고 마무리 하였다.



[그림 IV-33] 펭귄비즈 만들기

□ 통합기(25회기~30회기)

25회기

H는 지난 회기에 했던 비즈 재료를 가지고 오지 못했다고 하며 “오늘은 뭐 할 거예요?”라고 물어 보았다. 이번 회기에는 이전 시간에 이어 비즈로 만들기를 좀 더 하자고 했었지만 H가 재료를 가지고 오지 않아 연구자가 정한 주제로 9분할 통합 회화 법을 할 것이라고 하여 H는 어떤 것인지 궁금해 하였다.

연구자는 H가 엄마에 대한 생각을 자유롭게 표현하여 좀 더 정서적인 해소의 기회가 되고 엄마 대한 갈등적 요소를 구체적이고 통합적으로 파악하고자 9분할

통합 회화법을 제안 하였다. 연구자는 8절 도화지에 테두리와 아홉 칸을 나누어 제시하며 어느 칸에서 부터 그리던지 자유이며 엄마에 대하여 생각나는 대로 각 칸에 표현 할 수 있다고 하였다. 엄마에 대한 느낌이나, 모습, 하는 말 등 엄마에 대해 떠오르는 것을 그림이나 글로 채워 넣을 수 있다고 하였다.

H는 오른 쪽 맨 아래 칸부터 왼 쪽 칸으로 채운 뒤 가운데 줄도 가장 오른 쪽 칸에서 왼쪽 칸, 맨 윗줄도 맨 오른 칸에서 맨 왼 쪽 칸으로 채워 나갔다. H는 처음에 고민을 잠시 하더니 “사진을 봐야겠다.”라며 핸드폰에 저장되어 있는 엄마 사진을 보기 시작 했다. H는 첫 칸의 그림을 정성스럽게 그리고는 지우고 다시 그리고를 반복하며 공들여 엄마의 모습을 그렸는데 엉덩이를 실룩실룩하는 모습을 상상해서 그린 것이라고 하였다. 그다음 칸에는 엄마가 새벽에 일어나 비몽사몽하며 정신을 못 차리고 있을 때의 모습이라고 하였다. 엄마는 새벽 일찍 아빠와 함께 일하러 나가는데 너무 일찍 일어나면 잠이 덜 깬 상태라 정신을 차리지 못하는 모습이라고 하였다. 자신은 엄마 아빠가 일찍 나가서 없더라도 혼자 밥을 챙겨 먹는다고 하며 혼자 밥 먹는 것이 이제는 괜찮다고 하였다. 몇 번을 지웠다 그리면서 자신의 모습 앞에는 “엄마 피아노 학원 다녀도 돼요?”라고 묻는 글과 엄마의 모습 앞에는 “이 미친년아!”라는 글을 써 넣었다.

H: 말도 돼요? 엄마가 나한테 하는 말?... 나한테 미친년이라고 자꾸 하는데 내가 미친년이라고 얘기 하지 말라고 해서 요즘엔 미친년이라고 안해요.

초기 회기에서는 그 말을 자주 들어서 이전 괜찮다고도 했었는데 작은 표현이지만 엄마에게 자신의 생각을 표현하는 변화를 보였다. 다음 칸에는 핸드폰을 그리고 옆에 ‘애니팡’이라고 썼다. 엄마는 집에서 이모랑 카톡을 많이하고 시간이 나면 애니팡 게임을 많이 한다고 하였다. 다음에는 썩크대를 그리고 접시와 세제, 고무장갑을 그려 엄마가 설겆이 하는 모습이 생각나서 그렸고, 다음 칸에는 엄마가 샤워 하는 모습이 생각나서 그렸다고 하였다. 맨 윗줄에 남아 있는 세 칸을 보고는 “뭐 하지...?”라며 고민을 하다가 “우리엄마는 과 무침 잘하는데...”라며 과 무침을 그렸고, 자신이 좋아하는 음식이라고 하였다. 그 다음 칸에도 엄마가 잘하는 음식이 생각난다며 김치찌개를 그렸고 어제는 집에서 찜을 사먹었다며

마지막 칸에 그려 넣었다. 연구자가 엄마는 음식을 잘 하시는 것 같다고 하자 H는 음식은 엄마보다 아빠가 잘한다고 하며 아빠는 짜장면 집 했었다고 하였다. 그래서 H가 만들어 달라고 하면 탕수육이랑 짜장면을 만들어 준다고 하였다.

연구자: 아홉 칸에 엄마에 대해 채워 보면서 떠오른 생각이 있니?

H: 엄마가 나한테 미친년이라고 하지 말았으면 좋겠고 애니팡 하는게 제일 싫은 점이에요. 엄마는 중독된거 같아요... 그리고 맨 윗줄에 있는 음식들이 제일 좋은 점들이에요

연구자: 그럼 엄마가 게임을 안 하면 H랑 무엇을 하면 좋겠어?

H: 놀았으면 좋겠어요... 시내에 바람 쐬러 가도 좋고...

연구자: 그럼 H가 엄마 집에 있을 때 게임만 하지 말고 나하고 이야기도 하자. 엄마는 내가 게임만 하고 있으면 좋겠어요? 라고 이야기 해 보면 엄마도 H의 마음을 알아 줄 것 같은데? 그래도 엄마가 음식도 맛있게 만들어 주시고 지난주에 함께 쇼핑가서 H가 원하는 화장품도 사주시고... 엄마가 H를 위해서 해 주시는 것도 많은 것 같은데?

H: ...(고개를 끄덕였다.)

다음 회기에는 준비 못한 비즈 만들기를 좀 더 해보기로 하고 회기를 마무리 하였다.



[그림 IV-34] 9분할 통합 회화법

## 26회기

회기 전날 H는 문자로 1시간 당겨서 일찍 만나자고 연락을 해 왔다. 회기 시간에 맞추어 상담실에 와보니 H는 이미 도착하여 연구자를 기다리고 있었다. 연

구자는 H가 먼저 연락을 해주고 시간약속을 해서 반가웠다고 하고 H가 연구자와 함께하는 미술치료 활동을 좋아하는 것 같아 기분이 좋았다고 하였다. H에게 연구자의 생각이 맞는지 묻자 H는 다른 곳을 보면서 “몰라요”라고 하다가 “맞아요”라고 대답하였다.

연구자와 H는 서로 즐거운 마음이 되어 이전회기에 하지 못했던 비즈 만들기를 하였다. H는 밑그림 중 부엉이 모양을 택해 새 아빠에게 열쇠고리를 만들어 선물하겠다고 하였다. 처음 만든 비즈 고리를 보고는 아빠가 만들어 달라고 했다고 하였다. H는 비즈 만들기를 하면서 H는 “형제가 많으면 좋을 것 같고, 특히 동생이 있으면 좋을 것 같다”고 하면서 동생이 생기면 자신이 잘 돌봐 줄 수 있다고 하며 그래도 사촌언니와 오빠가 자주 집에서 지내니까 좋다고 하였다.

부엉이 모양을 다 만들고는 자신이 다리미로 모양을 누르겠다고 하며 이전 시간에는 다리미 사용을 매우 조심스러워 했었는데 이번에는 두려움 없이 다리미를 사용하였다. 꼼꼼히 다리미로 모양을 눌러 비즈끼리 녹아서 서로 잘 붙게 만들었다. 그 사이 연구자가 핀 모양을 다 만들자 H는 핀 모양도 자신이 다리미로 잘 눌러 줄테니 선생님은 하트모양을 만들어 달라고 하였다. 연구자는 하트 모양 밑그림에 없어서 모양을 떠올리며 비즈 판에 만들어 놓았다.

연구자: 예..이... 하트모양 밑그림 없이 만들었더니 만들기도 어렵고... 선생님이 만든 건 하트모양이 예쁘지도 않다.

H: 어디?... 아니에요~ 하트 모양처럼 보여요. 예뻐요!

연구자: 정말? H가 그렇게 말해 주니까 위로가 되네~!

H는 아빠에게 드릴 부엉이 모양에 전통매듭이 있는 고리를 연결해 주었다. H는 다음 시간에는 요리활동이나 밖에 나가서 놀고 싶다고 하였다. 그래서 연구자는 이곳 환경이 끓이거나 삶거나 하는 요리활동을 하기는 어렵고 음식을 가지고 할 수 있는 활동이나 바깥에서 할 수 있는 활동을 준비해 오겠다고 하였다.

활동 정리를 하고 H가 외투를 입는데 담배냄새가 심하게 났다. 연구자가 담배냄새가 난다고 하자 H는 아빠가 게임을 할 때 집에서 담배를 많이 피우기 때문에 그런 것 같다고 하였다. 연구자는 항상 집에서 아빠와 어른들이 모여서 항상

게임을 하는 상황과 가정 내에서 흡연을 하는 환경이 H에게 신체적 정서적으로 좋지 않은 영향을 미치고 있을 것임을 짐작해 볼 수 있었다. H는 그런 환경에 대한 거부감은 없었지만 가족으로서의 상호작용의 기회가 적어지고 친밀감과 화목함을 기대해 보기는 어렵겠다는 생각이 들었다.



[그림 IV-35] 펠러 비즈 만들기

## 27회기

이전회기에서 H는 바깥활동이나 음식을 이용한 활동을 하고 싶어 했었지만 비가 오고 있었기 때문에 이번 회기는 과자를 이용한 푸드테라피를 준비하였다. 주제를 표현하기에 알맞은 여러 가지 모양과 색의 과자와 접시, 플라스틱 칼을 준비 하였다. 연구자가 준비한 과자 등을 꺼내 놓자 H는 흥분된 표정으로 좋아하면서 “이거 다 선생님이 샀어요?”라고 물었다. 준비된 과자들 중 몇 개를 챙기고는 상담 선생님께 먼저 드리고 싶다고 하였다. 수줍은 듯 상담 선생님께 드리고 오는 모습이 만족스러워 보였고 이전과는 다른 친밀한 관계를 위해 좀 더 능동적인 모습이었다. H는 과자를 이용해서 무엇을 할 수 있는지 궁금해 하였다.

연구자는 H에게 선생님이 이야기하는 데로 조용히 따라해 보도록 하여 먼저 H에게 마음을 편안하게 하고 조용히 눈을 감고 생각해 보라고 하였다. 연구자는 H에게 “H가 이제까지 살아오면서 많은 사람들을 만났을 거야... 그 많은 사람들 중에서 H에게 좋은 영향을 준 사람도 있고, H를 힘들게 한 사람도 있을 거야. 어떤 사람들, 누가 생각나니? 좋은 영향을 준 사람이던 나쁜 영향을 주거나 힘들게 한 사람이던 그 중 세 사람만 떠올려 그 사람들의 이미지나 모습을 과자로 표현해 보자.”라고 천천히 이야기를 하였다. H는 처음에는 실눈을 뜨며 웃기도



하였지만 연구자가 차분히 이야기를 이어 나가자 눈을 감고 가만히 듣고 있었다.

이야기가 끝나자 눈을 뜨고는 생각나는 사람이 있다면서 과자를 자르거나 고르면서 조금씩 먹기도 하면서 표현하기 시작하였다. 표현된 세 사람은 엄마, 사촌언니, 사촌오빠라고 하였다.

H: 엄마는 나를 낳아 줬으니까 중요한 사람이에요. 엄마는 전부 다 착해요.

가운데 있는 사람은 사촌언니인데 나에게 공부도 가르쳐 주고 같이 놀아줘서 기분이 좋고 마음이 좋아져요. 그리고 맨 왼쪽의 모습은 사촌오빠인데 나를 챙겨주고 놀아줘요. 오빠가 장난으로 때리면 서로 때리면서 장난을 치기도 해요. 사촌언니와 오빠는 항상 같이 지냈으면 좋겠어요.

연구자: 그럼 H가 좋은 점은 뭐야?

H: 음... 함께 놀 수 있고 그러면 즐거운 마음이 들어서 좋아요.

연구자: H의 이야기를 듣고 선생님은 궁금한 것이 있는데... H에게 중요한 세 사람 중 새 아빠는 없어?

H: 몰라요.

연구자: 이전 회기에서 새 아빠가 H에게 여러 가지를 모두 사준다고 했는데 그런 점에서만 중요한 사람인거야?

H: 바로 그거예요! 새 아빠가 뭐를 사주고 하는 것은 중요하지만 중요한 사람으로 넣고 싶지는 않아요. 마음으로 주는 건 없는 것 같아요.



[그림 IV-36] 내 인생에 가장 중요한 세 사람

H는 이와 같은 표현에서 새 아빠와의 정서적인 상호작용은 부족한 것으로 느끼는 것 같았다. 연구자는 새로운 접시를 꺼내고 접시에 H가 가장 소중하다고

생각하는 것을 표현해 보자고 하였다.

H: 내가 소중하게 생각하는 것을 표현한 것은 빛을 주는 등처럼 엄마를 표현 했어요. 나를 낳아줬으니까 엄마가 소중한 것이고 맛있는 것을 많이 사주기 때문에 소중해요.

연구자: 그럼 H는 엄마의 말을 잘 들었나?

H: 아녜... 저만 미워하잖아요~ (잠시 아무 말을 하지 않다가) 오빠 있어요.

연구자: 사촌오빠 말고?

H: 네... 오빠는 친오빠인데 지금은 같이 살지 않고 초등학교 1학년까지는 같이 살다가 지금은 따로 살아요. 아빠가 엄마랑 헤어지면서 오빠는 아빠랑 같이 살게 되어 서로 따로 살았어요.

연구자: 이후에 만난 적은 없나?

H: 올 해 아빠장례식 때 만났어요.

연구자: 그렇구나.. 오빠가 보고 싶다거나 같이 살고 싶지 않나?

H: 친오빠와는 같이 살고 싶지 않은데... 엄마가 오빠를 싫어해요. 이유는 오빠가 나와 안 놀아 주기 때문이에요.

H가 이야기한 오빠는 이복 오빠로서 H가 태어나서 남매로 자라다가 부모님이 이혼하면서 헤어졌었다. 엄마가 오빠를 좋아하지 않기 때문에 자신도 오빠를 찾거나 친밀하게 지내면 안 된다고 생각하고 있으며 오빠이야기를 연구자에게 조심스럽게 비밀인 듯이 이야기 하였다. 연구자는 그런 모습에서 오빠에 대해서 혈육으로서의 감정과 거리감있는 대상으로서의 양가적인 감정으로 혼란스러워 보였다. H가 중요한 사람에 대한 이야기를 하다가 갑자기 표현하지 않았던 오빠의 이야기를 한 것은 H의 마음속에 가족으로서의 오빠에 대한 어떤 것이 남아 있었기 때문이 아닐까하는 생각이 들었다.

다른 접시에 H에게 소중한 것으로 표현된 것은 “맛있는 과자”라고 하였다. 맛있는 과자는 사촌언니 같은데 즐거운 마음이 들어서 H에게 중요하다고 하였다. 표현되었던 과자들을 먹으면서 남은 것은 가지고 가도 되는지 묻고는 봉지에 과자를 가득 담았다. H는 지역아동센터에 가기 전에 집에 들러서 과자를 갖다 놓고 가야겠다며 과자에 대한 욕심을 많이 보였다. 다음회기에는 어떤 것을 하고

싶은지 묻자 다음회기에도 연구자가 준비한 것을 하겠다고 이야기 하고 마무리 하였다.



[그림 IV-37] 나에게 가장 소중한 것

## 28회기

이 회기는 연구자가 준비한 주제를 하기로 되어있었기 때문에 연구자는 ‘미래의 내 모습’이라는 주제로 활동을 준비하였다. 이 회기는 21회기에 표현한 자신의 장점, 할 수 있는 것, 꿈 등의 작품을 보고 다시 이야기를 나누어 그것을 토대로 H의 미래의 내 모습을 표현하여 보다 긍정적인 자신의 미래상을 생각해 보는 것으로 계획하였다. 연구자는 준비된 잡지책을 보면서 H가 22살이 되면 어떤 모습일지 상상하여 자신의 모습과 가장 비슷한 모습과 원하는 것들을 찾아오려 붙이도록 하였다. H는 종이를 세워서 ‘나의 10년 뒤의 모습’이라고 썼다가 ‘15년 뒤의 모습’이라고 고쳐썼다.

H는 잡지에 나온 연예인들의 모습과 장신구들을 보면서 혼잣말로 “예쁘다...”라며 열심히 고르기 시작하였다. H는 고르면서 “난 머리를 꼭 기를거야... 구두도 너무 예쁘다~”하며 잡지에 나와 있는 것들에 집중하여 어느 것을 선택할 지 고민하였다. 잡지를 오릴 때는 칼로 원하는 부분만 잘라 냈는데 가장자리가 고르지 않게 잘려도 신경 쓰지 않고 원하는 것을 찾는데 몰두 하였다. 한쪽에 원하는 것을 모아둔 뒤 다 고르자 하나씩 종이에 붙여나갔다. H는 다양한 구두가 나와 있는 그림을 보며 고르다가 “예쁘다... 그런데... 이걸 비싸서 안 되겠다.”라며 다른 것을 골랐다.

연구자: 왜 비싼 거는 안 되지?

H: 돈을 아껴 써야 되요.

연구자: 돈을 아껴 쓰면 뭐가 좋은데?

H: 돈을 아껴 써야 부자가 되고 부자가 되면 엄마랑 같이 살건데... 엄마는 늙었어요. 빨리 죽을 것 같아요. 죽으면 울어야지....

연구자: 엄마가 나이가 들어서 돌아가실 것이 걱정돼?

H: 네... 나이 들면 돈 벌기도 힘들고...돌봐줘야 되잖아요.

연구자는 H가 아빠처럼 돌아가시게 되는 상황을 걱정하고 불안해하는 마음을 공감해 주었다. H는 항상 “이거 얼마예요? 비싸요?”라는 말을 자주 하였는데 H는 엄마와 관련해서 경제적인 부분이 생활에 미치는 영향을 민감하게 느끼고 있는 것 같았다. 잡지에서 원하는 대로 골라도 되지만 가격을 보고 마음에 들어도 선택하지 않는 모습에서 H가 경제적인 부분에 대한 불안을 가지고 있다는 것을 느낄 수 있었다. H가 고른 것들을 모두 종이에 붙이고 표현된 것에 대하여 이야기를 나누었다.

연구자: H는 22살이 되면 어떤 모습일까? 너무 궁금하네~

H: 남자친구랑 걸어가고 있을 거예요.

연구자: 응~ H는 먼저 남자 친구랑 데이트를 하고 싶구나~ 남자친구는 어떤 사람이면 좋겠어?

H: 키 크고, 요리를 잘해주고, 착한 사람인데요... 선물을 많이 사주고 놀아주고 다른 여자 만나지 않는 남자요.

연구자: 오~그런 남자는 정말 멋있겠다. 그럼 H는 27살이 되면 어떤 일을 하고 있을 까?

H: 많은 일을 하겠죠. 이 모습은... 유치원 선생님이 된 모습이에요.

연구자: 응... 이렇게 예쁜 모습의 유치원 선생님은 아이들도 너무 좋아하겠는데? 그럼 이런 모습이 되려면 어떻게 해야 될까?

H: ... 살을 빼야겠죠. 운동을 꾸준히 하고요.

연구자: 어~운동을 꾸준히 하고... H는 27살 되면 이렇게 예쁜 구두랑, 옷이랑 많이 입고 예뻐지고 싶구나?

H: 네~

연구자: 운동도 꾸준히 하고 살만 빼면 이런 모습이 될 수 있을까? H가 원하는

모습이 되려면 더 어떤 것을 더 할 수 있을까?

H: 음... 공부도 해야죠.

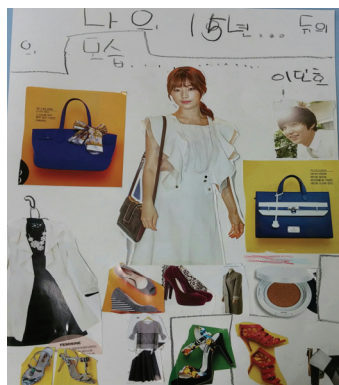
연구자: 공부도 열심히 하고 운동도 꾸준히 하면 정말 이렇게 예쁜 유치원 선생님이 되겠다. 선생님은 H가 27살이 된 모습 정말 보고 싶다. 어른이 된 H를 한번 만나보고 싶어~

H: 전화 하세요~!

연구자: 그래~ 꼭 유치원 선생님 되서 만나자~!

H: 네~

이야기를 나누고 활동을 마무리 하면서 표현된 것을 가져가고 싶다고 하였고 사용했던 잡지책까지 갖고 싶다고 하였다. H는 자신의 미래모습을 표현하면서 화려한 구두, 옷, 가방, 장신구 등 잡지에 나와 있는 더 많은 것들을 보고 싶어했다. H는 예쁘게 꾸미는 것에 대한 욕구가 높았는데 이런 모습에서 H가 자신의 욕구만큼 원하는 것에 대해 충족되지 않고 있으며 어른이 된 모습에 대한 막연한 동경을 갖고 있는 듯하였다. 연구자는 H와 함께 어른이 되어서 미래에 긍정적으로 변화된 자신의 모습을 상상해 보고 어른으로서 자유롭게 꾸미는 것만이 전부가 아니라 자신의 꿈을 이루고 그 꿈을 이루기 위해 어떤 것을 할 수 있는지 생각해 보는 시간이었다.



[그림 IV-38] 미래의 내 모습

## 29회기

H는 상담실에 준비된 준비물을 보고 어떤 활동을 하게 될지 무척 궁금해 하였다. 연구자는 다음 회기가 마지막회기로 오늘은 이제까지 해왔던 미술치료 활동

에 대해서 정리를 해보는 시간을 가져 보자고 하였다. 연구자는 미술치료활동을 하면서 H가 가족여행을 갔던 시기를 빼고는 한 번도 빠지지 않고 성실하게 참여했던 것을 칭찬해 주었다. 무언가를 꾸준히 한다는 것이 쉽지 않은 일인데 미술치료활동에 참여하는 것을 보니 H는 무엇을 하든 성실히 잘 할 것 같다고 이야기 하였다. 그래서 연구자는 H에게 선물을 하고 싶다고 하며 미리 준비한 나태주의 ‘폴꽃’이라는 시를 적은 액자를 주었다. 그 액자에 적힌 글을 천천히 읽어주며 ‘너도 그렇다’라는 문구에 “H도 그렇다.”라고 이야기 하고 이시의 내용이 평소 H와 지내면서 느낀 선생님의 마음과 똑같다고 이야기 하였다.

연구자는 선생님이 H가 잘한 것을 찾은 것처럼 이번에는 H가 스스로 생각할 때 나의 어떤 점을 칭찬할 수 있는지 자신의 칭찬거리를 찾아보자고 하였다. H는 생각해 보더니 “뭐가 있지...”생각해 보았다. 연구자는 미술치료활동에 성실히 참여한 것과 작년에 아빠가 돌아가셨지만 씩씩하게 생활하고 있는 것도 칭찬할 만하다고 하였다.

H: 오늘 졸업식 노래 불렀는데요... 친구는 아빠생각이 난다고 했어요.

연구자: 응~ 그랬구나... H는 그 말을 듣고 어떤 생각이 났어?

H: 저는 그 노랫 부르면서... 울었어요... 끝나는 게 아쉬워서요.

연구자: 응... 이제 끝나서 헤어지는 것이 아쉬웠구나~ 그 이야기를 들으니 H가 감동을 잘 받고 다른 사람의 마음을 잘 느끼는 것을 보니까 다른 사람의 입장을 잘 헤아려서 H는 마음이 따뜻한 것 같아~ 마음이 따뜻한 것도 칭찬할 점인 것 같은데~

H: 그래요?... 피구도 잘해요.

연구자: 오~

H: 축구도 잘하고...수비만... 그리고 선생님 말씀도 잘 들어요.

연구자: 축구도 잘 하고 선생님 말씀도 잘 듣는구나~ H가 피구랑 축구도 잘 하니까 나중에 유치원 선생님이 되면 아이들이랑 같이 활동적으로 운동도 잘할 수 있고 아이들이 너무 좋아할 거 같아~

H: 유치원 선생님은 어떻게 돼요?

연구자: 유치원 선생님이 될 수 있는 유아교육과에 진학해서 공부하면 유치원 선생님이 될 수 있지~! H는 충분히 할 수 있을 것 같은데...

H: 어렵지 않아요?

연구자: H가 성실히 하는 거 보니까 H가 마음먹고 열심히 하면 잘 할 것 같은데 아빠도 좋아하실 것 같고.

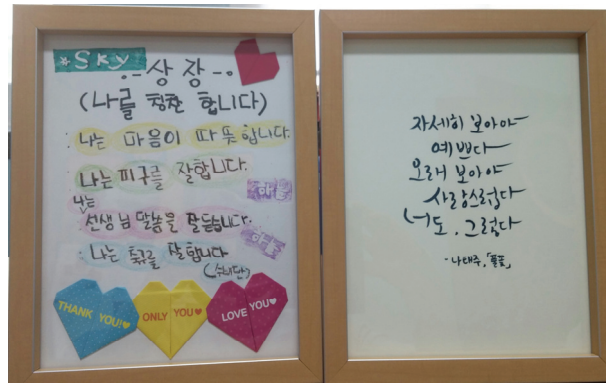
H: 어느 아빠요?

연구자: 하늘에 계시는 친 아빠하고 지금 사는 새 아빠 모두 좋아하실 것 같은데... 자~ 이제는 칭찬할 점들을 쓰고 꾸민 뒤에 액자에 넣어 보자.

H: 네~!

H는 자신의 스스로 칭찬할 것을 찾아보려고 하자 처음에는 어려워하였다. 여러 가지 색지 중 H는 하얀색 종이를 골라 자신의 칭찬할 점을 적었다. H가 글을 쓰는 동안 연구자는 색종이로 하트를 접어주었다. 글을 다 적자 지우개 도장을 파서 상장에 찍어 보기로 하였다. 자신의 이름을 새겨서 찍고는 선명하게 찍힌 이름을 보고 신기해하며 빈 종이에 여러 번 찍어 보았다. 지우개의 다른 면에도 H의 별명이나 자신이 좋아하는 단어도 새길 수 있다고 하자 영어로 표현하고 싶다고 하여 알파벳을 새긴 뒤에 상장에 찍어 꾸몄다.

연구자는 꾸민 것을 액자에 넣고 “이렇게 넣고 보니 H가 칭찬할 점이랑 장점이 많네...그리고 H는 무엇이든 성실하게 열심히 할 수 있는 것 같애~ 책상위에 이 액자를 올려놓고 항상 스스로에 대해 칭찬했던 마음, 할 수 있다는 마음을 기억하면 좋겠어~ 그리고 선생님이 선물한 시도 H에게 하고 싶은 선생님의 마음이니 잘 봐줬으면 좋겠다.”라고 하였다. H는 웃으며 대답 하고는 “선생님 제가 씻을 동안 정리 좀 부탁드립니다~!”라고 가볍고 즐거운 목소리로 이야기 하였다. 연구자에게 자신이 하고 싶은 말을 자연스럽게 하고 부탁도 하는 모습에서 자연스럽게 상호작용하고 자신을 표현하는 것 같아 첫 회기에서 부자연스럽던 모습과는 달라진 모습이었다.



[그림 IV-39] 상장 만들기

### 30회기

미술치료 활동의 마지막 회기로서 희망풍선 날리기를 준비하였고 그림검사의 사후검사를 실시하였다. H가 야외활동을 원했었기 때문에 H의 희망을 찾아 풍선에 적어보고 밖으로 나가 날려 보았다. H가 원하는 것을 찾아보고 하늘에 날려봄으로써 상징적으로 H가 앞으로의 생활에 대한 긍정적인 기대를 할 수 있기를 바랐고 즐거운 경험이 되길 바랐다. 연구자는 먼저 하늘에 날릴 수 있도록 사전에 헬륨풍선을 준비해 두었다. H는 상담실에 오자마자 풍선을 보고는 “와~ 이거 누구 거예요?”라며 함박웃음을 지으며 흥분하며 물었다. 연구자가 “H를 위해 준비한 풍선이야~! 오늘 활동에 사용할 거지~”라고 하자 풍선을 모아 쥐고는 싱글벙글 웃으며 좋아하였다. 연구자는 H에게 이 풍선에 H가 앞으로 살면서 이루어졌으면 좋겠다는 소망이나 누구에게 하고 싶은 말 등을 적어보고 나가서 하늘에 날려 보자고 하였다. H는 풍선을 들고 밖에 나간다는 말에 흥분하며 풍선에 빠르게 글을 써 나갔다.

연구자: 풍선에다 H가 원하는 것이나 누구에게나 하고 싶은 말을 써볼까?

H: “엄마 나도 좋아해 주세요. 많이 놀게 해주세요. 오래오래 행복해 주세요.”

이건 엄마에게 하고 싶은 말이에요.

연구자: H가 엄마를 많이 생각해 주고 있구나~ 그런데 엄마가 H를 좋아하지 않는 것 같애?

H: 엄마는 별이(애완견)만 좋아해요.

연구자: 그래?... 선생님이 생각할 때는 별이 보다도 제일 좋아하는 건 H인거



같은데? 같이 여행도 가고 H가 필요한 것도 사주시고... 엄마는 별이만 너무 예뻐하는 것 같다고 이야기해 보지 그래?

H: 그럴까요?

연구자: 그래~ 엄마는 H가 그렇게 생각하는지 모르겠... 그러니까 한번 엄마에게 직접 얘기해 보는 것도 좋을 것 같다~그럼... 엄마 말고 다른 사람에게 하고 싶은 말은?

H: “사랑해요. 보고 싶어요. 잘 지내요.” 아빠한테 하고 싶은 말이에요.

연구자: 그렇구나~ 아빠한테 사랑한다고, 보고 싶다고 이야기 하고 싶구나... H가 이렇게 풍선에 글을 쓰고 하늘에 날리면 하늘에 계신 아빠에게 H의 마음이 닿을 것 같은데~

H: 이거 진짜 날아가요?

연구자: 그럼~ 우리 밖에 운동장에 나가서 날려 보자~!

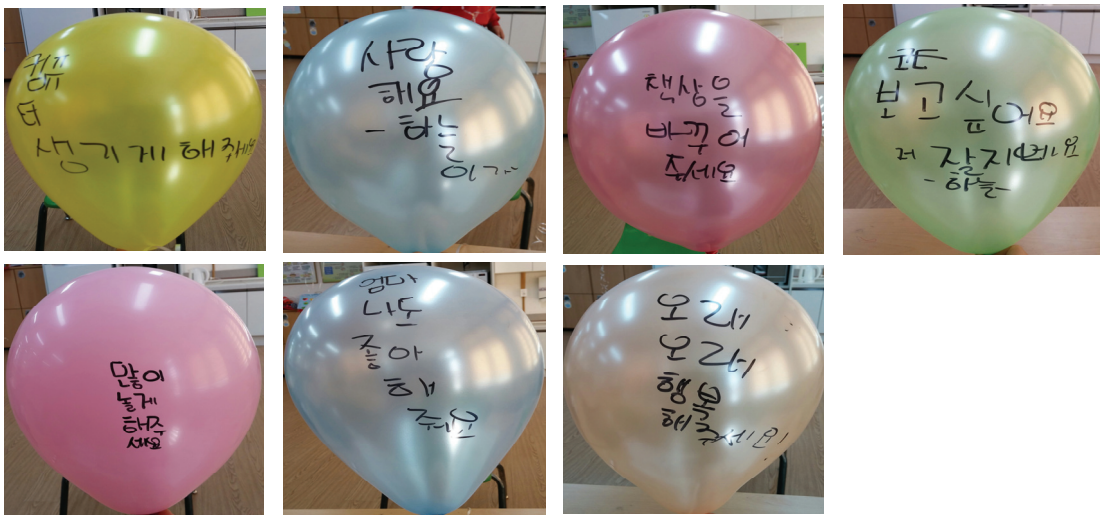
H는 글을 쓴 풍선을 모두 날리지 않고 ‘책상을 바꾸어 주세요, 오래오래 행복해 주세요.’라고 쓴 풍선은 날리지 않고 집에 가져가겠다고 하였다. 그래서 나머지 풍선을 가지고 운동장으로 나갔다. 운동장에는 몇 명의 아이가 있었는데 H는 부끄러운 듯 주춤 거렸다. 연구자가 괜찮다고 재미있을 것 같다고 이야기 하고 운동장 한 쪽으로 나가자 H도 풍선을 들고 운동장으로 나왔다. 아이들이 호기심 어린 눈으로 H를 보면서 “와~ 풍선이다~ 좋겠다~!”라며 부러워하자 쑥스러운 듯 웃으면서도 즐거워하였다.

아이들이 같이 풍선을 날리고 싶어 하자 연구자는 H에게 다른 아이들과 함께 풍선을 날려도 되는지 묻고 H는 괜찮다고 하였다. 아이들에게 풍선을 하나씩 잡고 날리도록 하였다. 먼저 H가 아빠에게 쓴 ‘보고 싶어요. 잘 지내요.’라고 쓴 풍선을 날리고 다른 아이들과 차례대로 풍선을 날리게 하였다. H와 아이들은 멀리 하늘 높이 날아가는 풍선을 보며 “와~ 높이 날아간다~!”라며 즐거워하였고 H는 자신이 아이들의 관심의 대상이 되고 아이들과 함께 풍선 날리기를 하여 얼굴에 웃음이 가득하였다.

연구자는 H와 둘이서 해왔던 활동이 오늘로 마무리 되는데 미술치료활동을 하지 않을 때와 하고 나서 달라진 점이 있는지 물었다. H는 “음... 걱정이 싹 날라 갔어요.”라고 하였다. H가 주로 했던 걱정은 친구들과 싸우지 않는 것이었다고

하였다. 미술치료활동을 통해 연구자와의 상호작용을 하면서 자연스럽게 친밀한 관계를 경험해 보고 친구관계에서도 보다 더 자신을 표현하고 상호작용 하면서 원만한 친구관계를 만들 수 있기를 기대해 볼 수 있었다.

H는 미술치료활동을 계속하면 안 되는지 아쉬워하면서 모든 것들이 좋았다고 하였다. 연구자는 연구자와 둘이서만 하는 미술치료활동은 마무리 하지만 앞으로 3월에는 상담교사와 다른 아이들과 함께 또 다른 활동을 할 것이고 그 때 선생님도 다시 만나자고 이야기 하였다. 미술치료를 마무리 하여 KHTP 사후 검사를 실시하였다.



[그림 IV-40] 희망풍선 날리기

(2) 아동의 미술치료 회기별 정서·행동의 변화

미술치료 회기 동안 아동에게 보여진 사회적 미성숙과 위축/우울에 대해 탐색기, 변화기, 통합기에 따라 변화를 기술하였고, 결과는 <표 IV-4 >, <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-6> 사회적 미성숙의 변화

단계	내용
탐색기 (1-9회기)	초기 아동의 모습은 머리와 옷 모양을 잘 정리되지 못하고 흐트러진 모습이었다. 미술치료활동에서도 원하는 데로 되지 않거나 힘들게 느껴지면 바로 그만두고 싶어 하였고 연구자에게 의존 하였다. 조금 아픈 곳이 있거나 어려운 작업에서는 “아~앙~아파요~안 할래!이거 해주세요~”라는 표현을 쓰며 나이에 비해 어린 행동을 하였다. 첫 회기에서 엄마가 자신에게 했던 놀랄만한 욕의 내용이나 들을 먹은 적이 있다고 하는 등 연구자의 관심을 얻으려 하였다. 4회기에서는 미술치료 중에 밖에 있는 꿀을 먹고 싶어 하여 욕구를 지연하기 어려워하였고 꿀을 먹을 때에 옷과 여러 곳에 흘리거나 묻히면서 먹었다. 회기가 끝나고 인사를 할 때에 연구자와 눈을 마주치지 않았다.
변화기 (10-24회기)	상담실에 와서 “안녕하세요~”라며 연구자를 보며 인사를 하였다. 10~11회기까지는 활동 시 떼쓰는 행동을 보이고 나이에 비해 어린행동들이 나타났고 이후 12~13회기에 들어서면서 힘들지만 조금씩 스스로 해보려는 모습이 보여 졌다. 또한 연구자와의 상호작용이 활발해 지면서 연구자에게 부탁도 하고 의견도 듣고, 때로는 자신의 의견도 표현하는 등 적절한 사회적 행동들이 증가하였다. 17회기 때 슬픈 자신의 감정을 표현하여 연구자와의 정서적 공감을 통해 관계에서 적절하고 긍정적인 상호작용을 하였다. 23회기 에서는 넘어져 다친 것을 대수롭지 않게 표현하였고, 미술치료활동을 빠지게 됐을 때 스스로 연구자에게 미리 알려 주어 책임감 있는 모습을 보였다. 24회기의 미술치료 활동에서는 자신의 의도대로 되지 않았을 때 “왜 안 맞지? 이렇게 해 봐야겠다.”라며 스스로 방법을 찾아 해결하려고 하였다.
통합기 (25-30회기)	좀 더 자신의 외모에 관심을 갖고 예쁘게 보이고 싶어 했다. 26회기에서 다리미를 사용 할 때 주의 사항을 잘 들은 후 스스로 하려는 모습을 보였다. 연구자가 만든 하트모양이 잘 만들어지지 않아 실망한 모습에 아동은 괜찮다며 연구자의 실망한 마음을 헤아려 긍정적인 지지를 해주었다. 상담실에 준비된 간식을 혼자 먹으려 하지 않고 나눠 먹으며 치료활동에서 만들어진 간식이나 과자를 스스로 상담교사에게 갖다 드리는 등 누가 이야기 하지 않아도 능동적으로 다른 사람을 생각하고 표현하는 모습을 보였다.

<표 IV-7> 위축/우울의 변화

단계	내용
<p>탐색기 (1-9회기)</p>	<p>연구자를 처음 보았을 때에도 소리 내어 인사하지 않고 눈치를 보았으며 산만한 행동과 늘어지는 말투로 이야기 하였다. 상담실의 유리창으로 다른 아동들이 볼 것을 많이 의식하여 창문 가리개와 커튼을 만들자 좀 더 편안해 하는 등 자신의 모습이 노출되는 것을 부담스러워 하는 위축된 모습을 보였다. 또한 창밖에 소리가 나면 “누가 보고 있어요.”라며 경계하였다. 초기의 모든 연구자와의 대화에서 “몰라요, 비밀이에요, 그냥요, 아니요, 없어요...” 등 주로 자신의 생각을 감추고 회피하는 모습이였다. 8회기에서는 자신의 욕구대로 핸드폰을 화려하게 보석 스티커로 장식 한 후에는 너무 화려하고 돋보여서 싫다며 붙었던 모든 스티커를 다 떼어내 버리고 작은 스티커 두 개만 남기는 위축된 모습을 보였다.</p>
<p>변화기 (10-24회기)</p>	<p>9회기에 이어서 14회기까지 집 만들기를 하면서 “이 정도면 좋겠다, 이렇게 해 달라, 그래요? 그렇게 해요~”등 호기심을 보이며 활동에 적극적이었다. 또한 다음 회기에 어떤 활동을 하고 싶은지 자신의 생각을 잘 표현 하였다. 하지만 연구자와의 대화에서 자신의 속마음을 이야기 할 때 아무 말도 하지 않고 가만히 있는 경우도 가끔 있었고 15회기에는 복도에 지나가는 아동의 시선을 아직 의식하였다. 12회기 에서는 미술 치료가 자신의 마음대로 하니까 좋고 시험을 보고나서 엄마의 잔소리를 들을 생각을 하니 빨리 미술치료가 하고 싶어졌다고 하여 미술치료를 통해 긍정적 정서를 경험하고 있음을 표현하였다. 21회기의 ‘나 자신의 좋은 점’을 표현한 것을 상담교사에게 자랑스럽게 선물이라며 주었고 좀 더 자신감 있는 모습을 보였다. 23회기에 특수반에서 역할 놀이를 하면서 자신의 생각을 잘 표현하였으며 여러 가지 교구에 대한 흥미를 보이며 적극적인 모습이었고 게임을 제안하거나 선생님역할도 하는 등 흥미로운 모습을 보였다.</p>
<p>통합기 (25-30회기)</p>	<p>엄마가 자신에게 욕을 할 때 이전에는 ‘난 괜찮아요.’라고 했던 것을 엄마에게 “그런 욕은 하지 마세요.”라고 자신의 생각을 표현하였다. 연구자와의 회피적인 대화에서 바로 인정하는 모습을 보였고, 26회기의 도구 사용에서도 적극적인 모습을 보였다. 28회기의 ‘미래의 내 모습’에서 다양한 장식에 관심이 많았고 자신의 장래 희망인 유치원 교사가 되기 위한 방법을 물어 보는 등 아동의 관심사가 더 많아졌다. 마지막 30회기의 희망풍선 날리기에서는 풍선을 가지고 운동장으로 나가 다른</p>

아동들과 함께 풍선을 날리며 좀 더 적극적이고 다른 아동들과 함께하는 것을 즐거워하는 모습을 보였다.
--

## V. 논의

이 연구에서 연구자는 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 미치는 효과를 검증하고자 하였다. 이를 위해 관심군 아동인 J시 K초등학교 4학년 여아 1명을 대상으로 주 2회 총 30회기의 미술치료를 중재하였으며 소수의 연구대상으로 독립변인과 종속변인의 인과관계를 검증할 수 있는 단일대상 연구 중 ABA설계를 활용하여 진행하였다. 연구의 효과를 검증하기 위해 미술치료 회기별 활동내용과 기록을 분석하였고, 아동의 정서·행동관찰 평가지를 사용하여 연구자, 아동의 모, 상담교사, 지역아동센터 사회복지사 등 총 4명의 관찰자가 기초선-중재-유지기간까지 각 40회의 사회적 미성숙과 위축/우울을 관찰 기록하였다. 이를 토대로 미술치료의 효과가 치료 장면에서의 변화와 함께 아동이 생활하고 있는 각기 다른 장면에서도 나타나는지 살펴보고자 하였다. 또한 KHTP를 사용하여 사전·사후 검증을 하였다.

이 연구를 통해 얻어진 결과를 중심으로 연구문제를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙의 감소에 효과가 있었음을 알 수 있었다. 전체 회기에 따른 변화로서 사회적 미성숙의 관찰자 평균은 기초선 10.2점 T점수 69, 중재 3.7점 T점수 48, 유지 1.8점 T점수 41로 회기에 따라 사회적 미성숙이 크게 낮아짐을 보이고 있다.

총 관찰자의 회기별 평가 결과에 의하면 기초선에 비해 중재기간이 63%변화되었고, 중재기간에서 유지기간은 52%변화되었으며, 기초선에 비해 유지기간은 82%가 변화되어 전체 회기에 따라 사회적 미성숙이 큰 폭으로 감소하였음을 알 수 있다. 4명이 관찰한 사회적 미성숙이 기초선 기간에는 관찰자 평균이 최저 9.3점에서 11점까지 분포하여 전체 평균 10.2점을 보이며 대체로 일관된 반응을 기록하였다.

미술치료 중재가 시작되면서 탐색기인 9회기까지는 평균 최저 4.8점에서 최고 8.5점까지 분포하여 전체 평균 6.6점으로 기초선에 비해 평균 3.6점 낮은 변화를 보이고 있다. 이는 미술치료 중재를 시작 하면서 참여아동의 욕구에 맞추어 스스

로 매체를 선택하여 표현하고 연구자는 아동의 표현을 수용하고 지지해 주는 과정을 통한 변화로서 이는 자기실현경향성을 촉진하는 비지시적 미술치료가 아동의 사회적 행동과 자기표현을 향상시켰다는 심은지(2008)의 연구, 비지시적 환경에서 발달장애아동의 자아개념과 사회성에 긍정적인 영향을 주었다는 한은영(2004)의 연구, 아동중심 미술치료가 정서장애 아동의 긍정적 변화가 있었다는 신종우(2008)의 연구와 같은 결과를 보여주고 있다. 아동은 초기 미술치료에서 어려운 것은 쉽게 포기 하고 싶어 하였고, 연구자에게 의존하거나 “아~양 아파요.. 안 할래~몰라요... 아니요...”라는 표현을 쓰며 나이에 비해 어린 행동을 하였으나 회기가 진행되면서 미술매체를 통해 자신의 내면과 더불어 연구자와의 관계를 탐색하는 시기가 되었던 것으로 보인다.

변화기인 10회기에서 24회기까지는 사회적 미성숙이 평균 최저 1.5점에서 최고 5점까지 분포하며 전체 평균 2.6로 중재 초반 9회기까지에 비해 4점 낮아졌으며 기초선에 비해서는 7.6점이 낮아지는 변화를 보이고 있다. 10회기부터 24회기까지는 미술치료활동 내용에서 변화기라 할 수 있었는데 아동은 연구자와의 상호작용이 활발해 지면서 연구자에게 부탁도 하고 의견도 듣고, 때로는 자신의 의견도 표현하는 등 적절한 사회적 행동들이 증가 하였다. 특히 11회기 때는 치료실에 먼저 와서 미술치료 활동에 대한 준비를 먼저 해 놓기도 하고, 자신의 의도대로 되지 않았을 때라도 “왜 안 맞지? 이렇게 해봐야겠다.”라며 의존하지 않고 스스로 해결하는 모습을 볼 수 있었다.

통합기인 25회기부터 30회기까지는 최저 1.3점에서 평균 최고 2.8점까지 분포되며 전체평균 2점으로 중재 초반 9회기까지의 탐색기에 비해 4.6점이 낮아졌으며 10회기부터 24회기까지의 변화기에 비해서는 0.6점이 낮아져 점수 폭이 안정적인 변화를 보이고 있다. 특히 기초선에 비해서는 8.2점이 낮아져 사회적 미성숙이 큰 변화를 보이고 있음을 알 수 있다. 중재 마무리 시기에는 상담실에 오면 아동이 먼저 인사를 하고 상담실에 준비된 간식을 혼자 먹으려 하지 않고 나눠 먹으며 치료활동에서 만들어진 간식이나 과자를 스스로 상담교사에게 갖다 드리는 등 다른 사람을 생각하고 표현하는 능동적이고 긍정적인 사회적 행동들이 보여 졌다.

KHTP의 사전·사후검사에서도 그림의 내용과 형식, 전체적 인상과 역동을 중

심으로 분석한 결과 사전 검사에서는 진한 필압으로 충동성이 예상되었고 또래보다 어린 동생과 함께하는 것을 즐기며 목, 손, 발이 생략된 인물의 표현에서 미성숙한 부분을 반영하고 있다. 불안정한 형태의 표현들로 자신에 대한 자아개념이 취약함을 나타내고 있으며 대인관계의 어려움과 가정생활에 대한 방어를 갖고 있는 것으로 보여 졌다. 하지만 사후 검사에서는 일정한 필압으로 충동성이 낮아졌으며 친구와 함께 하는 활동 등 타인과의 상호작용의 욕구와 자기성장의 긍정적 욕구, 타인과의 긍정적 관계의 욕구가 증가함 나타내고 있다. 따라서 내재된 불안감을 갖고 있으나 새로운 희망과 성장에 대한 욕구가 증가함을 반영하여 변화가 있음을 알 수 있다.

이상의 결과는 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙의 감소에 긍정적 영향을 미친 것으로서 아동의 표현을 수용하고 지지해주는 상호작용의 과정을 통해 사회적 행동이 증가된 것으로 보여 진다. 이는 미술치료가 아동의 자아존중감과 사회성을 향상시켰다는 곽효정(2002)연구, 한 부모 아동의 자기표현과 사회적 기술향상에 미술치료가 긍정적인 효과가 있다는 김서안(2013)의 연구, 집단미술치료가 사회적 고립아동의 사회·정서적 고립탈피와 사회적 기술향상에 효과적이었다는 정희남(2012)의 연구와 같은 결과를 보여주고 있다. 더불어 미술치료가 사회성향상, 또래관계 향상 등 사회성 기능에 긍정적 영향을 주었음을 밝히고 있는 김소영(2009), 박인숙(2008), 장성숙(2007)의 연구와도 일치한다.

둘째, 주요생활 장면에서 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙에 대한 관찰자별 변화 양상은 다음과 같다. 각 관찰자에 따르면 기초선에서 중재까지의 변화는 연구자 65%, 어머니 57%, 사회복지사 60%, 상담교사 74%의 변화를 보고하고 있다. 중재에서 유지기간까지의 변화는 연구자 81%, 어머니 44%, 사회복지사 60%, 상담교사 52%변화 보고. 또한 기초선에 비해 유지기간의 변화로 연구자는 93.2%, 어머니는 76%, 사회복지사는 84%, 상담교사는 76%의 변화를 보고하였다. 관찰자마다 기간에 따라 상이한 변화를 보이고 있으나 총 76%이상의 변화를 보여 아동의 주요생활 장면에서도 미술치료가 사회적 미성숙의 감소에 큰 효과가 있는 것으로 나타났다. 각 관찰자 중에서 중재, 유지기간까지 기초선 점수보다 높게 기록한 경우는 연구자가 중재 5회기에 1회 기록하였다. 중재 5회기의 아



동은 연구자에게 의존하며 어린 행동을 많이 한 회기였으며 이후에는 기초선에 비해 모두 낮게 평가 하였다.

기초선에서는 평균 최고 12.5로 사회복지사의 점수가 가장 높았으며 최저 8.4로 상담교사의 점수가 가장 낮았으나 4명의 기초선 평균 점수 폭이 최저 9.3점에서 최고 11점까지 1.7점차이로 큰 차이가 나지 않았다. 그러나 중재 시기에 들어가서 7회기까지는 각 관찰자마다 점수 폭이 커졌다. 가장 높은 점수는 13점 사회복지사로 평균 10.4점을 기록하였으며 가장 낮은 점수는 2점 상담교사로서 평균 2.5점을 기록해 7.9점 차이가 났다. 이는 아동이 생활하고 있는 장소와 대상에 따라 사회적 미성숙행동이 다르게 나타남을 보여주고 있다.

변화기 중반까지는 평균 최저 2.2점에서 최고 4.8점까지 2.6점차이로 관찰자별 평가 점수 폭이 중재 초반에 비해 좁혀지고 있으며 변화기 중반 이후 통합기까지는 평균 최저 1점에서 최고 3.4점까지 2.4점차이로 그 폭이 더 좁아져 각 관찰자의 평가견해가 일관되어짐을 보여주고 있다. 이는 유지기간의 평균과 차이가 1.8점으로 그 효과가 각 관찰자별로 유지됨을 나타내며 주요생활 장면에서도 미술치료의 효과로 인하여 사회적 미성숙이 감소되고 그 효과가 안정적으로 유지되고 있음을 알 수 있다.

연구자는 미술치료중재 시 아동이 매체와 주제를 스스로 선택하도록 하여 자발성을 촉진하였고 아동을 있는 그대로 수용, 적극적인 지지의 태도를 일관성 있게 유지함으로써 적절한 상호작용을 통하여 아동의 사회적 미성숙의 변화를 가장 많이 기록한 것으로 여겨진다. 특히 아동은 미술치료 회기 중 의존적이고 어린 행동들이 적절한 지지로 인한 사회적 행동의 강화와 연구자나 상담교사와의 관계에서 모델링을 통해 사회적 미성숙이 감소하고 긍정적 사회적 행동이 많아진 것으로 보인다. 이는 사회적 기술의 부족은 적절한 방법으로 행동할 수 있는 지식의 부족과 환경으로부터 강화의 부족, 사회적 기술을 익히는 연습이나 피드백의 부족 등이라고 한 김향지(1996)의 연구와 같음을 알 수 있다.

어머니의 관찰평가 점수는 관찰자 중 두 번째로 많은 변화를 기록하였다. 이전에는 아동이 어머니에게 자신의 의사를 표현할 때 어리광을 부리거나 때를 쓰는 행동이 있었는데 현재는 그런 행동이 줄어들었고, 자신의 방 청소를 하는 점이 큰 변화라고 하였다.

사회복지사는 관찰자 중 상담교사와 같은 변화율을 기록하였는데 사회복지사는 중재 초반 가장 높은 점수를 기록하기도 하였다. 이는 지역아동센터라는 사회적 공간으로서 참여아동에 대해서만 관심을 기울일 수 없고 지지해 줄 수 없는 상황적인 특수성이 있으며, 또한 아동도 사회적 행동에 대한 개별적인 지지가 없는 상황에서는 사회적으로 성숙한 행동이 조금 더 어려움을 예상해 볼 수 있겠다. 하지만 미술치료중재가 없을 때에 비해 사회적 미성숙에 큰 변화가 있는 것은 미술치료의 효과가 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다.

상담교사의 사회적 미성숙에 대한 관찰평가 변화율은 사회복지사와 같으나 다른 관찰자와는 다른 양상을 보여주고 있다. 중재가 시작되자마자 평가점수가 급격히 낮아지고 회기가 거듭될수록 오름과 내림이 반복되고 있다. 다른 상담자와의 상이점을 찾아보자면 상담교사는 참여아동을 연구자에게 미술치료를 의뢰한 당사자로서 미술치료에 대한 기대가 반영된 것으로 보이고, 또 다른 점은 미술치료를 위해 상담실에 오고가는 시간만 관찰할 수 있어서 다른 관찰자들에 비해 관찰기록 시간이 상대적으로 짧았던 것이 관찰에 영향을 미친 것으로 보여 진다.

셋째, 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울에 효과가 있음을 알 수 있었다. 전체 회기에 따른 변화로서 위축/우울의 관찰자 평균은 기초선 9.6점 T점수 69, 중재 3.6점 T점수 48, 유지 2.1점 T점수 42으로 회기에 따라 사회적 위축/우울이 크게 낮아짐을 보이고 있다. 각 관찰자 중에서 중재, 유지기간까지 기초선 점수보다 높게 기록한 경우는 사회복지사로 중재가 시작된 4회기 동안 기록하였다. 이 시기에 참여아동은 지역아동센터에서 말을 하지 않으려 하고 속을 털어놓지 않으며 수줍고 소심한 모습이 많이 보였다고 하였다.

총 관찰자의 회기별 평가 결과에 의하면 기초선에 비해 중재기간이 63%변화되었고, 중재기간에서 유지기간은 42%변화되었으며, 기초선에 비해 유지기간은 78%가 변화되어 전체 회기에 따라 위축/우울이 큰 폭으로 감소하였음을 알 수 있다. 4명이 관찰한 위축/우울이 기초선 기간에는 관찰자 평균 최저 8.8점에서 10점까지 분포하여 전체 평균 9.6점을 보이며 대체로 일관된 반응을 기록하였다.

미술치료 중재가 시작되면서 탐색기인 9회기까지는 평균 최저 5점에서 최고 8.3점까지 분포하여 평균 6.4점으로 기초선에 비해 평균 3점 낮은 변화를 보이고

있다. 이는 미술치료 중재 초반에 아동은 연구자를 처음 보았을 때 소리 내어 인사하지 않고 눈치를 보았으며 산만한 행동과 늘어지는 말투로 이야기 하였다. 치료실의 유리창으로 다른 아동들이 볼 것을 많이 의식하여 창문 가리개와 커튼을 만들자 좀 더 편안해 하는 등 자신의 모습이 노출되는 것을 부담스러워하는 위축된 모습을 보였다. 또한 창밖에 소리가 나면 “누가 보고 있어요.”라며 경계하였으며 모든 대화에서 “몰라요, 비밀이에요, 그냥요, 아니요, 없어요...” 등 주로 자신의 생각을 감추고 회피하는 모습이었다.

이후 회기가 진행되면서 8회기의 “난화상호 이야기”활동에서는 기존의 위축되고 회피적인 반응과 달리 흥미롭고 적극적으로 참여하였다. Winnicott(1971)은 아동들에게 은유적으로 의사소통할 수 있는 방법인 난화(Squiggle)를 소개 하였다. 난화는 치료자와 아동이 서로 상호 협동적으로 작업해 나감으로서 아동 자신의 내적사고와 감정들에 대한 의사소통을 확고히 할 수 있도록 하기 위한 것이라고 하였다(Claman, 1980). 이처럼 아동은 그림을 통하여 자신을 객관화, 자기 통합화, 동일시가 가능하며 자신의 작품을 통해서 자신을 보게 되며 표출된 것에 대한 변화도 가능(김동연, 1994) 한 것처럼 참여아동은 난화상호 이야기 활동 중 “내 얘기랑 비슷하네...”라며 자신의 경험을 동일시하며 변화를 가져오게 된 것으로 보여 졌다. 이는 김동연과 공 마리아의 연구(1995)에서 난화 상호 이야기법을 통한 미술치료가 아동의 부적응 행동의 변화에 매우 효과적이라고 밝힌 것과 같다.

변화기인 10회기에서 24회기까지는 위축/우울 평균이 최저 1.7점에서 최고 4.7점까지 분포하며 전체 평균 2.6로 중재 초반 9회기까지에 비해 3.8점 낮아졌으며 기초선에 비해서는 7점이 낮아지는 변화를 보이고 있다. 참여아동은 9회기부터 13회기에 걸친 집 만들기 과정에서 “벌써 시간이 지났네...”라며 시간을 잊고 작업에 몰두하였고 적극적인 모습이었다. 특히 17회기 때 참여아동과 연구자와의 정서적 공감을 통해 “너무 신기해요... 선생님이... 저랑 비슷해서... 아! 내 친구도 비슷하네!”라며 자신의 내면의 상처가 자신만이 겪는 것이 아님을 알게 되고 위안을 얻었던 것으로 보여 졌으며 아동은 이를 통해 자신을 좀 더 표현하게 되는 계기가 되었던 것으로 보인다. 또한 다음 회기에 어떤 활동을 하고 싶은지 자신의 생각을 잘 표현하였고 21회기의 ‘나 자신의 좋은 점’을 상담교사에게 자랑스

럽게 선물이라며 주어 줌 더 자신감 있는 모습을 보였다.

통합기인 25회기부터 30회기까지는 평균 최저 1점에서 최고 2.5점까지 분포되며 전체 평균 1.7점으로 중재 초반 9회기까지의 탐색기에 비해 4.7점이 낮아졌으며 10회기부터 24회기까지의 변화기에 비해서는 0.9점이 낮아져 점수 폭이 안정적인 변화를 보이고 있다. 특히 기초선에 비해서는 7.9점이 낮아져 위축/우울이 큰 변화를 보이고 있음을 알 수 있었다.

통합기에 참여아동은 어머니에게 듣고 싶지 않았던 말을 직접 표현하기도 하고 새 아빠에 대해 “바로 그거예요!”라며 자신의 생각을 회피하지 않고 표현하였다. 29회기에는 자신이 슬펐던 일에 대한 이유와 감정을 표현 하는 등 자신이 느끼는 감정을 억압하지 않고 그대로 표현하였다. 마무리 종결회기에는 풍선에 자신의 소망을 써서 날리는 활동을 통해 다른 아이들의 시선을 피하지 않고 함께 하는 경험의 즐거움을 느껴 아동이 위축되지 않은 밝은 모습이 보여 졌다. 아동은 회기를 마무리 하며 “걱정이 싹 날라 갔어요~”라고 하여 미술치료활동을 통해 아동의 긍정적 정서가 향상되었음을 알 수 있었다.

유지기간의 위축/우울 평균 2.1점으로 평균 최저 1.8점, 최고 2.5점으로 전체 평균은 2.1점이다. 이는 기초선에 비해 7.5점 낮아진 것으로서 유지기간 참여아동은 상담교사와 자유로운 활동에서 자신의 휴대폰으로 아이돌 가수의 노래를 틀어놓고 춤을 가르쳐 주는 등 적극적이고 활력있는 모습을 보여주었다. 또한 상담교사에게 새 학년이 되어 반이 바뀌었으므로 함께 학교를 돌며 새로운 교실을 살펴보고 제안하는 등 자신의 의사를 잘 표현하는 모습이었다.

KHTP의 사전·사후검사에서도 그림의 내용과 형식, 전체적 인상과 역동을 중심으로 분석한 결과 사전 검사에서는 몸에 붙은 팔과 다리는 수동적이며 방어하는 태도가 엿보이고 환경에 대한 무력감으로 인해 수동적, 불안정성을 갖고 있는 것으로 보여 졌다. 하지만 사후 검사에서는 왼쪽 좌측으로 치우쳐 있는 인물의 표현과 자신만의 공간에서 춤을 춘다는 표현에서처럼 자신의 욕구와 현실간의 갈등이 예상되나 큰 소나무의 표현으로 자신을 활력이 넘치는 존재로 보며 그와 같이 행동하고 싶다는 소망을 나타내어 표현의 변화가 있음을 알 수 있었다.

이는 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울에 긍정적 영향을 미친 것임을 알 수 있는 결과로서 미술표현 속에서 자신을 탐색하고 동일시하는 상징의

과정, 미술작업에의 몰입과 즐거움을 통한 승화의 과정을 통하여 참여아동의 심리적 적응을 도운 것으로 여겨진다. 이는 미술치료가 아동의 위축행동과 우울, 불안 감소에 효과가 있었다는 류명수(2008)의 연구, 미술치료가 차상위계층 아동의 위축과 자아개념의 긍정적 영향을 미친다는 주현숙(2010)의 연구, 미술치료가 정서적 안정감, 우울감과 효능감에 긍정적인 변화를 갖게 되었음을 밝히고 있는 박지현(2010)의 연구, 집단미술치료가 위축아동의 위축행동 감소와 친사회적 행동 증가에 효과가 있다는 홍희림(2014)의 연구, 위축아동들에게 집단미술치료를 실시함으로써 자기 표현력과 또래관계를 향상시킬 수 있다는 진현서(2009)의 연구와도 일치한다.

넷째, 주요생활 장면에서 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울에 대한 4명의 관찰자별 변화 양상은 다음과 같다. 각 관찰자에 따르면 기초선에서 중재까지의 변화는 연구자 62%, 어머니 65%, 사회복지사 45%, 상담교사 81%의 변화를 보고하고 있다. 중재에서 유지기간까지의 변화는 연구자 45%, 어머니 47%, 사회복지사 44%, 상담교사 18% 변화 보고. 또한 기초선에 비해 유지기간의 변화로 연구자는 79%, 어머니는 81%, 사회복지사는 69%, 상담교사는 84%의 변화를 보고하였다. 관찰자마다 기간에 따라 상이한 변화를 보이고 있으나 총 69%이상의 변화를 보여 아동의 주요생활 장면에서도 미술치료가 위축/우울의 감소에 큰 효과가 있는 것으로 나타났다.

기초선에서는 평균 최저 8.6점으로 어머니가 가장 낮았으며 최고 11점으로 연구자의 점수가 가장 높았으나 4명의 기초선 평균점수 폭이 2.4점으로 큰 차이가 나지 않았다. 그러나 중재 시기에 들어가서 탐색기인 9회기까지는 각 관찰자마다 점수 폭이 커졌다. 평균 최저 1.9점으로 상담교사, 최고 10점으로 사회복지사로서 8.1점 차이가 났다. 또한 연구자의 평균 8.4와 어머니의 평균 5.2등 모든 관찰자가 각기 다른 점수 분포를 보이며 아동의 위축/우울에 대하여 일치되지 않은 평가를 보고하고 있다. 이시기는 미술치료활동의 탐색기로서 장소나 환경, 대상에 따라 위축/우울이 다르게 나타나 자신을 지지해 주고 안전감을 느끼는 것에 따라 다른 정서·행동이 보여 짐을 알 수 있다.

이후 변화기 중반 동안 4명의 관찰자들의 평균은 연구자 2.8, 어머니 1.8, 사회

복지사 4.2, 상담교사 1.8로 평균 2.6점 차이로 관찰자별 평가 점수 폭이 중재 초반에 비해 좁혀지며 어느 정도 일치된 평가를 보이고 있다. 그러나 15, 16회기에는 연구자와 어머니는 평균 2점으로 비슷한 평가를 하고 있으나 사회복지사는 평균 8점, 상담교사는 평균 1점을 보고하며 다시 차이를 나타내고 있다.

이런 변화에서 변화기 중반 이후 통합기까지는 평균 최저 어머니 1.5점에서 최고 사회복지사 4.1점까지 2.6점 차이를 보이며 비교적 일치된 변화를 보이며 전체평균 2.4를 기록하고 있다. 이런 변화는 통합기인 25회기부터 30회기까지 전체평균 1.9점, 유지기간의 관찰자 전체평균 2.1점으로 안정된 변화를 이어가고 있어 아동의 주요생활 장면에서도 미술치료의 효과로 위축/우울이 감소되고 그 효과가 안정적으로 유지되고 있음을 알 수 있다.

관찰하고자 하는 정서·행동에 대해 행동관찰 평가지를 작성하여 기초선, 중재, 또는 유지기간까지의 변화를 보는 연구들에서는 표적행동을 구체적으로 정하고 단일 장면에서 여러 관찰자들의 일치도를 구하여 결과의 신뢰도를 얻는다.

ABA설계에 의한 선행연구로 집단 미술치료 프로그램이 ADHD 특성을 지닌 아동의 문제행동에 미치는 영향을 연구한 고진옥(2004)의 연구, 선호매체인 점토중심 미술치료가 자폐스펙트럼장애 아동의 부적응행동에 미치는 김수미(2009)의 효과연구에서는 구조화된 프로그램을 가지고 동일 장면에서 관찰자 2, 3인이 관찰하였다. 중다간헐기초선 설계에 의한 선행연구로 정희남(2012)의 집단미술치료가 사회적 고립아동의 사회적 기술에 미치는 효과연구와 이홍보(2015)의 ADHA경향성 아동의 문제행동 완화를 위한 동화활용 미술치료 사례연구에서도 구조화된 프로그램을 가지고 각각 다른 시기에 처치를 하고 같은 장면에서 3인, 1인이 관찰하여 그 효과를 검증하였다.

이와 같이 연구하고자 하는 특정 정서·행동에 대한 연구들에서 관찰자마다 일치되는 신뢰도 역시 중요하지만 연구자는 치료의 효과를 특정 장면에서만 얻는 것이 궁극적인 치료의 목표가 아니라 참여아동이 일상생활에서도 치료적 변화가 나타나 적응적인 생활을 해나가는 것이라고 생각하였다. 박지현(2010)의 위축아동의 위축행동 감소와 자아개념 향상을 위한 인간중심 미술치료사례 연구에서는 치료 장면, 교실, 가정에서의 변화를 보고자 하는 시도를 하였는데 연구자는 매

회기 평가, 담임교사와 어머니는 3회기에 한번 평가가 이루어져 치료 효과의 동일한 반영이 어려울 수 있다고 생각되었다.

따라서 이 연구에서는 관찰하는 장소에 따라 치료 장면과 동일한 환경이 아닌 다양한 변인의 영향이 미칠 수 있는 제한점을 갖고 있지만 아동이 생활하는 주요생활 장면인 치료 장면, 학교, 지역아동센터, 가정에서의 관찰을 기초선 기간부터 유지기간까지 4명의 관찰자가 일관되게 기록하여 아동의 변화를 다각적인 장면에서 관찰하였다는 것에 의의가 있다.

또한 관찰자들은 참여아동의 사회적 미성숙과 위축/우울의 변화에 대한 객관적 관찰에만 그친 것이 아니라 약 6개월의 연구기간 동안 각 장소에서 참여아동에게 관심을 갖고 지켜보며 지지하였던 것 또한 참여아동의 정서·행동 변화에 긍정적으로 작용하였다고 생각되어진다. 이는 사회적 지지를 얼마나 받느냐에 따라 정서·행동 문제가 높거나 낮은 상관을 보인다는 양희경(1999)의 연구와도 같음을 알 수 있다.

## VI. 결론 및 제언

### 1. 결론

이 연구에서 연구자는 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 이를 위해 J시 K초등학교 4학년 관심군 여아 1명을 대상으로 총 30회기의 미술치료를 중재하였다. 더불어 4명의 관찰자가 정서·행동관찰 평가지를 이용하여 기초선-중재-유지기간의 사회적 미성숙과 위축/우울의 변화를 기록하여 미술치료 장면에서의 변화와 함께 아동의 주요 생활공간에서도 미술치료의 효과가 나타나는지 알아보았다.

이 연구의 결과 및 논의를 바탕으로 연구문제에 대한 결론은 다음과 같다.

첫째, 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙의 감소에 효과가 있었다. 이는 미술치료중재가 아동의 미술매체를 통한 자기표현과 연구자와의 상호작용을 통해 사회적 미성숙행동이 감소되었음을 의미한다. 회기별 활동모습과 작품 내용에서 초기에는 원하는 데로 되지 않거나 힘들게 느껴지면 바로 그만두고 싶어 하였고 연구자에게 의존하였으나 후기에는 자신의 의도대로 되지 않았을 때 의존하지 않고 스스로 방법을 찾아 해결하려는 등 타인을 배려하는 능동적이고 긍정적인 사회적 행동이 증가하였다. KHTP검사를 사전·사후로 실시하여 변화를 비교, 분석한 결과에서도 사회적 미성숙이 사전 검사에 비해 사후 검사에서 긍정적인 변화를 보였다. 또한 정서·행동관찰 평가에서도 기초선에 비해 유지기간이 낮게 변화되어 사회적 미성숙이 큰 폭으로 감소하였으므로 미술치료가 사회적 미성숙의 감소에 긍정적 효과가 있음을 알 수 있다.

둘째, 주요생활 장면에서 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙에 대한 관찰자



별 변화 양상은 관찰자와 기간에 따라 조금씩 다른 변화를 보이고 있다. 사회적 미성숙의 가장 많은 변화를 기록한 관찰자는 연구자고 두 번째는 사회복지사였다. 그 다음으로 어머니와 상담교사로서 같은 변화를 기록하였다. 기초선에서는 관찰자별 평가가 큰 차이가 나지 않았다. 하지만 중재 초반 4명의 관찰자마다 평가 결과의 차이가 컸으며 중재 중반 이후부터는 차이가 줄어들었고, 후반에 들면서 비교적 일치된 변화를 나타내었다. 이러한 결과는 유지기간까지 이어지며 안정적인 변화를 보이고 있다. 따라서 4명의 관찰자와 각 기간에 따라 평가 결과가 조금씩 다르지만 기초선, 중재, 유지기간에 따라 아동의 주요생활 장면에서도 사회적 미성숙이 현저히 낮아지며 그 효과가 유지되고 있음을 알 수 있었다.

셋째, 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울에 효과가 있음을 알 수 있었다. 이는 미술치료 중재가 아동의 자발성을 촉진하고 다양한 매체를 통해 자신의 내면을 탐색하고 표현하며 또한 아동의 표현을 그대로 허용하고 수용하며 지지하는 연구자와의 적절한 상호작용 과정을 통해 아동의 위축/우울이 감소되었음을 의미한다. 회기별 활동모습과 작품내용에서 초기에는 자신의 모습이 노출되는 것을 부담스러워하는 위축되고 회피적인 모습에서 후기에는 적극적이며 자신있는 모습으로 변화되었다. KHTP검사에서도 사전·사후로 실시하여 변화를 비교, 분석한 결과 위축/우울이 사전 검사에 비해 사후검사에서는 긍정적인 변화를 보였다. 또한 정서행동관찰 평가에서도 기초선에 비해 유지기간이 낮게 변화되어 위축/우울이 큰 폭으로 감소하였으므로 미술치료가 위축/우울의 감소에 긍정적 효과가 있음을 알 수 있다.

넷째, 주요생활 장면에서 CPSQ 관심군 아동의 위축/우울에 대한 관찰자별 변화 양상은 관찰자와 기간에 따라 조금씩 다른 변화를 보이고 있다. 위축/우울의 가장 많은 변화를 기록한 관찰자는 어머니이고 그 다음으로 연구자, 상담교사, 사회복지사의 차례로 변화를 기록하였다. 기초선에서는 관찰자별 평가가 큰 차이가 나지 않았다. 하지만 중재 초반 4명의 관찰자마다 평가 결과의 차이가 컸으며 중재 중반에 오면서는 차이가 줄어들었고, 후반에 들면서 비교적 일치된 변화를 나타내었다. 이러한 결과는 유지기간까지 이어지며 안정적인 변화를 보이고 있

다. 따라서 4명의 관찰자와 각 기간에 따라 평가 결과가 조금씩 다르지만 기초선, 중재, 유지기간에 따라 아동의 주요생활 장면에서도 위축/우울이 현저히 낮아지며 그 효과가 유지되고 있음을 알 수 있었다.

이상의 연구결과로 보아 미술치료가 비언어적 수단으로서 방어를 감소시켜주며 아동중심의 비구조적 활동으로서 자발성을 촉진시켰다. 또한 미술표현을 통해 자신을 탐색하여 감정을 통합, 조절하는데 도움을 줌으로서 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 사회적 미성숙과 위축/우울의 감소에 효과가 있음을 알 수 있었다. 참여아동도 미술치료를 마치며 모든 회기가 좋았으며 특히 ‘난화상호 이야기’와 ‘집 만들기’가 가장 재밌었는데 미술치료활동을 하면서 걱정이 없어진 것 같다는 표현을 하였다. 이는 김영란(2015)이 아동들이 좋아하는 미술매체를 활용하여 개인의 갈등을 조정하고, 자기표현과 승화작용을 통해서 자아성장을 촉진시킬 수 있는 미술치료의 장점을 활용한 결과와 같다.

또한 회기를 마무리 하며 4명의 관찰자들의 공통된 의견은 이전과 달리 아동의 옷매무새가 단정해졌으며 표정이 많이 밝아졌고 다른 사람을 배려하는 행동이 증가하였다는 긍정적 변화를 이야기 하였다. 특히 유지기간에 아동은 이전과 달리 상담교사와 연구자에게 아이돌 가수의 춤을 가르쳐 주겠다고 노래를 틀어 함께 춤을 추거나, 게임 시 온몸을 이용하여 자신을 표현하는 등 위축되지 않고 적극적인 자기표현이 증가하였음이 보여져 정서·행동상의 많은 변화를 느끼게 하였다.

따라서 이 연구를 통해 미술치료가 CPSQ 관심군 아동의 정서·행동에 긍정적 영향을 미쳐 사회적 미성숙과 위축/우울의 감소에 효과가 있음을 알 수 있었다.

## 2. 제언

이 연구의 논의와 결론을 토대로 미술치료의 개발과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 CPSQ 관심군 아동 1명을 대상으로 중재하였으므로 결과를 일반화 하는데 한계가 있다. 앞으로의 연구에서는 비교 집단을 둔 실험연구가 이루어질 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 4명의 관찰자들이 실시한 아동의 주요생활 장면에서의 정서·행동 관찰이 미술치료 장면과 동일한 환경이 아니다. 따라서 관찰자 신뢰도를 구할 수 없으며 다양한 변인의 영향을 받을 수 있다는 한계점을 갖고 있다. 후속 연구에서는 치료의 효과를 다양한 장면에서 관찰할 수 있는 보다 정밀한 설계가 필요하다.

셋째, CPSQ 관심군 아동이 겪고 있는 정서·행동의 문제는 다양하다. 이 연구에서는 사회적 미성숙과 위축/우울을 중심으로 효과를 검증하였지만 앞으로의 연구에서는 좀 더 다양한 정서·행동문제를 연구할 필요가 있다.

넷째, 이 연구에서 효과를 검증하는 도구가 타인에 의한 관찰이나 검사로서 아동의 자기평가도구가 없었다. 따라서 아동의 심리적 변화를 정확히 이해하는데 한계가 있다. 이 연구에서 관찰자들의 평가보다 KHTP 사후검사에서 심리적 갈등과 불안이 나타남으로서 앞으로의 효과검증 연구에서는 타인에 의한 평가도구와 함께 아동의 자기평가도구를 사용하여 아동의 심리적 변화를 좀 더 정확하게 알 수 있는 연구가 필요하다.

다섯째, 이 연구에서는 여의치 않은 상황에 의해 회기동안 아동의 모와 상담이 이루어지지 않았다. 앞으로의 연구에서는 CPSQ 관심군 아동과 부모가 함께하는 미술치료나 주기적인 부모 상담이 이루어진다면 문제행동의 감소와 유지에 더 큰 효과를 기대할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 강인연, 이한우, 정정란(2009). **최신아동발달**. 서울: 학지사.
- 곽효정(2001). 아동의 자아 존중감과 사회성 향상을 위한 미술치료 효과에 대한 사례연구. 석사학위논문, 한남대학교 교육대학원.
- 권석만(2012). **현대 심리치료와 상담이론**. 서울: 학지사.
- 권옥난(2014). 정서·행동 관심군 중학생과 일반 중학생의 긍정심리와 학교생활 적응의 관계. 석사학위논문, 충북대학교 교육대학원.
- 교육부(2015). 2013~2015년 동안 CPSQ 관심군 아동의 비율.
- 교육부(2016). 학생정서·행동 특성검사 및 관리 매뉴얼.
- 한국일보(2016. 2.2). “우리아이를 정신병 환자 취급하는 거냐” 실효성 없는 정서행동특성 검사. [www.hankookilbo.com](http://www.hankookilbo.com)에서 2016. 3. 10. 인출.
- 구자경(2014). 가족문제를 가진 아동의 미술치료 단일사례연구. 석사학위논문, 동국대학교 문화예술대학원.
- 김동연, 공마리아(1995). 난화상호 이야기법을 통한 미술치료가 아동의 부적응 행동에 미치는 효과. **미술치료연구**, 2(1), 111-142.
- 김동연(1997). 미술을 통한 심리치료. **정서·학습 장애아 교육연구**, 6(1), 1-6.
- 김동연, 공마리아, 최외선(2002). **HTP와 KHTP 심리진단법**. 서울: 동아문화사.
- 김영란(2015). 인지행동 집단미술치료프로그램이 학교 부적응 아동의 문제행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 평택대학교 상담대학원.
- 김소영(2009). 지역아동센터 이용 아동을 위한 사회성 향상 집단미술치료프로그램 개발 및 효과검증. 박사학위논문, 평택대학교.
- 김소희(2011). 인지행동 놀이치료 프로그램이 위축된 아동의 자가지각에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원.
- 김수미(2009). 선호매체인 점토중심미술치료가 자폐스펙트럼장애 아동의 부적응 행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원.
- 김순자, 조용태(1998). 초등학교 아동의 사회적 기술 발달 경향. **대진논총**, 6,

97-114.

- 김승희(2005). 위축아동의 자아개념 향상을 위한 미술치료 사례연구. 석사학위논문, 원광대학교.
- 김아름(2015). 긍정적 사회·정서함양 프로그램이 다문화 가정 정서·행동 장애 위험 아동의 정서능력과 사회성 기술에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 김영란(2015). 인지행동 집단미술치료 프로그램이 학교 부적응 아동의 문제행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 평택대학교 상담대학원.
- 김영선(2014). 마음 챙김 명상에 기초한 인지치료(MBCT)가 정서·행동 관심군 고등학생의 우울 및 자살생각 감소에 미치는 효과. 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원.
- 김지연(2012). 등교거부 아동의 미술치료 단일사례연구: 우울과 자기효능감을 중심으로. 석사학위논문, 동국대학교 문화예술대학원.
- 김지영(2015). 인간중심 미술치료가 맞벌이 가정 아동의 우울에 미치는 영향. 석사학위논문, 한양대학교.
- 김지원(2011). 사실동화를 활용한 문제해결전략 교수가 정서·행동 장애 위험 유아의 친사회적 행동과 수업참여 행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 김진호(2015). 원예치료프로그램이 학생정서·행동특성검사 관심군 중학생의 정서지능에 미치는 효과. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 김재은, 김정규, 박영숙, 이근후(1991). 이화방어기제검사 표준화 연구. **신경정신과학**, 3(3), 582-592.
- 김창대(1997). 대상관계이론을 통해서 본 한국인의 특성발달: 체면의식을 중심으로. **한국정신상담학회지**, 11(1), 57-73.
- 김향지(1997). 사회적 중재전략이 정인지체아의 사회적 기술, 문제행동 및 학업 능력에 미치는 효과. 박사학위논문, 대구대학교.
- 김현아(2008). 부적응 아동을 위한 미술치료프로그램의 효과. 박사학위논문, 원광대학교.
- 남선아(2016). 초등학교 ‘관심군’ 아동의 정서발달을 위한 미술활동 지도방안 연

- 구. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 류명수(2009). 미술치료가 아동의 위축행동과 우울, 불안에 미치는 효과. 석사학위논문, 경기대학교 미술·디자인대학원.
- 박지현(2010). 위축아동의 위축행동 감소 및 자아개념 향상을 위한 단일사례연구. 석사학위논문, 영남대학교 환경보건대학원.
- 박인숙(2008). 집단미술치료프로그램이 고립아동의 우울성향, 또래관계 및 학교 적응에 미치는 효과. **미술치료연구**, 15(3), 411-430.
- 변찬석, 최기창(2004). 사회적 위축아동의 사회이해 능력에 관한 연구. **정서·행동장애연구**. 20(4), 265-287.
- 보건복지부(2014). 2013년 한국 아동종합실태조사. 서울: 보건복지부.
- 배수진(2014). 치료적 뮤직비디오 중재가 정서 행동 장애 위험아동의 우울과 불안 감소에 미치는 영향: 인지행동치료 철학을 기반으로. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 배현주(2003). 의사소통 모래상자를 이용한 위축아동의 모-자녀간의 행동변화 사례연구. 석사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원.
- 손혜주(2010). 미술치료와 미술교육이 아동의 미술능력과 친사회적 행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 영남대학교 환경보건대학원.
- 서수균, 김윤희(2007). **합리적 정서행동치료**. 서울: 학지사.
- 서종숙(2002). 한지를 이용한 미술치료가 아동의 위축행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원.
- 신미경, 오승진(2014). 협동화를 통한 집단미술치료 프로그램이 정서·행동 문제 아동의 대인관계에 미치는 효과. **아동미술교육**, 13(13), 33-50.
- 신숙재, 한정원(2000). 아동중심 놀이치료의 효과. **놀이치료연구**, 3(1), 49-57.
- 신종우(2008). 정서장애 아동에 대한 아동중심 미술치료 단일 사례연구. 석사학위논문, 동국대학교 문화예술대학원.
- 심은지(2008). 자폐장애 아동의 사회적 행동과 자기표현을 위한 비지시적 미술치료 사례연구. 석사학위논문, 한양대학교.
- 오경자, 김영아(2010). 한국판 유아행동평가 척도 교사용(C-TRF)의 표준화 연구. **한국심리학회지 발달**, 24(2), 65-86.

- 오경자, 김영아(2010). **ASEBA 아동·청소년 행동평가척도 매뉴얼**. 서울: 휴노
- 유보옥(2014). 허버트 리드와 이디스 크레이머의 ‘승화(sublimation)’ 개념에 대한 연구: 아동 미술교육에의 시사점을 중심으로. 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.
- 유지연(2009). 청소년의 자아발견을 위한 분석심리학적 미술치료프로그램 개발 연구: 실업계 고등학생들의 자화상 미술수업 사례를 중심으로. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 윤승주(2004). 비지시적 미술치료가 학대받는 편부가정 청소년의 부적응 행동 변화에 미치는 효과. 석사학위논문, 원광대학교 보건환경대학원.
- 윤영인(2003). 비지시적 집단 미술치료가 결손가정 문제행동 변화에 미치는 효과. 석사학위논문, 원광대학교 보건환경대학원.
- 윤화연(2013). 어머니의 인성특성이 아동의 정서 및 사회성 발달에 미치는 영향: 모-자 상호작용의 매개효과를 중심으로. 박사학위논문, 한세대학교.
- 이성봉, 방명애, 김은정, 박지연(2010). **정서 및 행동장애**. 서울: 학지사.
- 이소정(2010). 집단미술치료가 아동의 자기효능감과 학교적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 이소현, 박은혜(2006). **특수아동교육**. 서울: 학지사
- 이수연(2012). 정서·행동문제에 대한 청소년과 교사간의 평가차이 및 관련변인. 박사학위논문, 조선대학교.
- 이신령(2006). 일반중학교 정인지체 학생의 학교생활 적응에 필요한 사회성 기술에 대한 일반교사와 또래 학생의 중요도 인식. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 이전희(2013). 또래상담이 정서행동 관심군의 자아존중감과 인간관계에 미치는 효과. 단국대학교 교육대학원.
- 이재준(2015. 9.4). 초중고생 25만명이 ‘관심군’...‘우선관심군’도 15만명. 노컷뉴스, [www.nocutnews.co.kr](http://www.nocutnews.co.kr)에서 2016. 3. 12. 인출.
- 이창규, 신인영(2001). 초등학교 위축아동의 집단 미술치료에 관한 연구. **교과교육연구**, 2(1), 199-224.
- 이홍보(2015). ADHD경향성 아동의 문제행동 완화를 위한 동화활용 미술치료

- 사례연구. 석사학위논문, 영남대학교 환경보건대학원.
- 이현아(2013). 정서행동장애아동의 내면화, 외현화 문제의 완화 및 감소를 위한 미술치료사례연구. **미술치료연구**, 20(4), 763-789.
- 이화영(2015). 방임아동의 정서조절을 위한 미술치료 단일사례연구. 석사학위논문, 동국대학교 문화예술대학원.
- 임은실(2013). 미술치료가 아동의 정서불안, 우울 및 문제행동에 미치는 효과: 단일사례 중심으로. 석사학위논문, 한일 장신대학교 심리치료대학원.
- 장성숙(2008). 미술치료가 선택적 함묵증 아동의 문제행동과 사회성기능에 미치는 효과. 석사학위논문, 평택대학교 사회복지대학원.
- 장은정(2016). 다문화가정의 부모양육태도, 동적가족화(KFD) 및 자녀의 정서·행동 간의 관계. 박사학위논문, 나사렛대학교.
- 장진선(2013). 정서·행동발달에 미치는 독서치료의 효과연구: 교육복지 대상 학생을 중심으로. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 장혜경(2008). ADHD 아동의 문제행동 개선을 위한 인지행동 집단미술치료프로그램의 효과. 박사학위논문, 영남대학교.
- 주리에(2000). **미술치료는 마술치료**. 서울: 학지사.
- 주리에(2003). **미술치료 요리책**. 경기: 아트북스.
- 주리에(2010). **미술치료학**. 서울: 학지사.
- 주리에(2015). **미술심리진단 및 평가**. 서울: 학지사.
- 주현숙(2010). 미술치료가 차상위 계층 아동의 위축과 자아개념에 미치는 영향. 석사학위논문, 나사렛대학교 재활복지대학원.
- 장성숙(2007). 미술치료가 선택적 함묵증 아동의 문제행동과 사회성기능에 미치는 효과. 석사학위논문, 평택대학교 사회복지대학원.
- 장진선(2013). 정서·행동 발달에 미치는 독서치료의 효과 연구: 교육복지대상 학생을 중심으로. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 정대영, 정창숙(2015). 인지행동 미술치료가 정서·행동 장애 위험군 아동의 문제행동과 사회적 기술에 미치는 영향. **미술치료연구**, 22(4), 1133-1160.
- 정옥분(2004). **발달심리학**. 서울: 학지사.
- 정여주(2003). **미술치료의 이해**. 서울: 학지사.



- 정희남(2012). 집단미술치료가 사회적 고립아동의 사회적 기술에 미치는 효과. 박사학위논문, 서남대학교.
- 정창숙(2016). 부모참여 인지행동 미술치료 프로그램이 정서행동 장애 위험군 아동의 문제행동 사회적 기술 및 부모의 양육행동에 미치는 영향. 박사학위논문, 창원대학교.
- 전영신(2011). **예술속의 미술치료**. 경기: 교육과학사.
- 진현서(2009). 위축아동에 대한 집단미술치료 사례연구: 자기표현력과 또래관계 향상을 중심으로 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
- 진홍신(2013). 초등학생 정서·행동발달 선별검사(CPSQ)에 의한 정서행동문제 특성 연구. **정서·행동 장애 연구**, 29(4), 89-119.
- 차미성(2005). 지시적/비지시적 집단미술치료가 아동의 자아존중감과 사회성에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울여자대학교.
- 최숙향(2012). 구조화된 집단미술치료가 내재화 장애위험 초등학생의 자아탄력성과 또래관계에 미치는 영향. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 최재희(2012). 도예치료를 통한 한 부모 가정 아동의 공격성과 모-자 의사소통 변화에 대한 사례연구. 석사학위논문, 신라대학교 교육대학원.
- 최지영(2010). **아동상담**. 서울: 동문사.
- 최외선, 김갑숙, 최선남, 이미옥(2006). **미술치료기법**. 서울: 학지사.
- 최은희, 주리에(2005). 집단미술치료가 시설아동의 자아존중감 및 우울변화에 미치는 효과. **심리치료**, 5(2), 107-121.
- 하승민, 서지영, 강현아, 마주리, 서혜전, 장정백(2008). **아동상담**. 경기: 공동체.
- 한국초등상담 교육학회(2006). **한국형 초등학교 생활지도와 상담**. 서울: 학지사.
- 한미현(1996). 아동의 스트레스 및 사회적 지지각과 행동문제. 박사학위논문, 서울대학교.
- 한은영(2004). 비지시적 환경에서 다양한 매체와 기법을 사용한 미술활동이 발달장애아동의 자아개념과 사회적 기술에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 홍희림(2014). 위축아동의 위축행동 감소에 미치는 집단미술치료의 효과. 석사학

- 위논문, 제주대학교 사회교육대학원.
- 황선영(2012). 청소년의 사회적 기술향상을 위한 이야기 만들기(Story making) 중심 미술치료 사례연구. 박사학위논문, 영남대학교.
- 한유진(1993). 아동과 청소년의 우울성향 및 귀인양식과 학업성취. 석사학위논문, 서울대학교.
- 허윤석(2003). 아동용 문제행동 선별검사의 개발. **대한신경정신의학**, 42(6), 724-734.
- Achenbach, Thomas M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profild*, Burlington, VT: Dept. of Psychiatry, University of Vermont.
- Ainsworth, M. D. S, & Eichberg. (1992). *Effect on infant mother attachment of mother's unrcsolve attachment figure or the tranmatic experience, Attachment across the life cycle*. New York: Routledge.
- Anderson, R. (1998). *Health behavior reseach and health promotion* Oxford: oxford University.
- Axline Virginia M. (1990). 놀이를 통한 아동심리치료 (**Play Therapy**, 서영숙 역). 서울: 학문사. 원서 1981년 출판.
- Charles L. Thompson·Donna A. Henderson (2008). 아동상담 (**Counseling Children, 7<sup>th</sup> Edition**, 송재홍 외 14인 공역). 서울: 쉐계이지러닝. 원서 2007년 출판.
- Cathy A. Malchidi (2010). 미술치료사를 위한 아동미술 심리이해 (**Understanding Children's Drawings**, 김동연, 이재연, 홍은주 역). 서울: 학지사. 원서 1998년 출판.
- Campbell, R. J. (1989). *Psychiatric dictionary*(6th ed). London. UK: Oxford University Press.
- Coleman, M. C., & Weber, J. (2005). 정서 및 행동장애 (**Emotional & Behavioral Disorders**, 방명애, 이효신 역) 서울: 시그마프레스. 원서 2001년 출판.
- Connolly, J. A., & Doyle, A. B. (1984). Assesment of social Competence in

- Preschoolers. versus Peers. *Developmental Psychology*, 17, 454-462.
- Coyne, J. C. (1976). Depression and the response of others. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 186-193.
- Judith A. Rubin. (2006). 미술치료학 개론 (*Art Therapy*, 김진숙 역). 서울: 학지사. 원서 1999년 출판.
- Judith A. Rubin. (2012). 이구동성 미술치료 (*Approaches to Art Therapy Theory and Technique 2nd*, 주리아 역). 서울: 학지사.
- Kendall, P. C., & Macdonald, J. P. (1993). Cognition in the psychopathology of youth and implications for treatment. In K. S. Doben & P. C. Kendall(Eds.). *Psychopathology and cognition* 387- 427. San Diehe, CA: Academic
- Kauffman, J. M. (1993). *Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth(5thed)*. NY: Macmillan.
- Kramer, E. (1975). The Problem of Quality in art. In E. Ulman and P. Dachinger(Eds.), *Art Therapy*. New York: Schochen Book.
- MacDonald, K. and Parke, R. (1984). "Bridging the Gap: Parent - child Play Interaction and Peer Interactive Competence". *Child Development*, 55. 1265-1277.
- Manassis, K. & Hood, J. (1998). Individual and familial predictors of Impairment in childhood anxiety disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(4), 428-434.
- Mash, E. J. & Wolfe, D.A. (2011). 아동이상심리학 (*Abnormal Child Psychology*, 송영혜, 김귀남 역). 서울: 세계이지러닝. 원서 2009년 출판.
- Muse, N. J. (1990). *Depression and Suicide in children and adolescents*. Austin TX: Pro-Ed.
- Naumburg, M. (1958). *Art Therapy: Its Scope and Function in the Clinical Application of Projective Drawings* by E. F. Hammer. Dpring field, IL: Charles Thomas, 511-517.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1991). *Conceptualizing developmental*

pathways to internalizing disorders in childhood. *Canadian Journal of Journal of Behavioural Science*, 23, 300-317.

Ulman, E (1977). Art Education for the Emotionally disturbed. *American Journal of Art Therapy*, 17, 13-16.

Wadeson, H. S. (1980). *Art Psychotherapy*. New York: John Wiley & Sons.

## **Abstract**

Case Study of Art Therapy on Children Who Have  
Social Problems and Withdrawal/Depression in CPSQ  
(Child Problem-Behavior Screening Questionnaire)

**Lee, Myoung Sook**

Department of Psychotherapy

The Graduate School of Social Education

Jeju National University

**Supervised by Professor Kim, Min Ho**

This research's propose is to investigate the effects of art therapy on emotion and behavior of the children identified as demanding attention on their emotion, behavior problem by CPSQ.

Participating child is a 4<sup>th</sup> grade girl of elementary school. The research used ABA design of single subject research, and the independent variable was art therapy, the dependent variable was emotion and behavior ; social immaturity, withdrawal and depression. Researcher had conducted art therapy to participating child 30times, twice a week for 50minute from 2015. 10. to 2016. 2.

To testify its effect, researcher had recorded activity contents from therapy and work, and to investigate its effect on main living scene of subject, researcher not just conducted a KHTP preliminary post inspection, but also

gathered data from the period of baseline, treatment, maintaining using emotion and behavior observation checklist which had done by a researcher, a mother of subject, a school counselor, and a social worker from local children center.

The test of emotion and behavior observation as collected data was represent as graph and analyzed, effectively verifying its effect by calculating average and improvements as well as the difference between KHTP preliminary and post inspection. Furthermore, researcher verified its effect by quality analysis of contents and works from art therapy.

The results of this study as follows.

First, Art therapy was effective in decreasing social immaturity of child who was identified as having emotion and behavior problem by CPSQ. In early art therapy session, The subject child had wanted to give up and relied to researcher when she feel tired or things aren't turned out as her wanting. But by the advanced stage in art therapy her active, positive social behaviors were increased like trying for solution and not relying anymore when her intention was not realized.

She showed positive change at post-KHTP inspection than a preliminary one in social immaturity sector. Not only in qualitative analysis, but also in emotion and behavior test as objective inspection, social immaturity in maintenance period marked 82% drop than base line, showing considerable decrease.

Second, each observer's aspects of transition on social immaturity of child who was identified as having emotion and behavior problems by CPSQ were showing subtle difference by observer and period. Researcher recorded 93.2% change on maintenance period comparing with base line, her mother recorded

76%, social worker recoded 84%, and school counselor recoded 76% change.

Aspects of transition in social immaturity are showing a little difference by each 4 observers, but all 4 recorded not fewer than 76% changes in common decreasing social immaturity due to art therapy and maintaining its effect stably in main livelihood scene.

Third, art therapy was effective on decrease in withdrawal/depression of child who was identified as having emotion and behavior problem, she has changed from intimidated, evasive attitude like feeling uncomfortable on being exposed herself to confident, active attitude in Art therapy session. Also in emotion and behavior test, withdrawal/depression in maintenance period marked 78% drop than base line, showing considerable decrease.

Therefore, consider for above research result, art therapy influence positive effect on emotion and behavior of child who identified as demanding attention on emotion and behavior problem by CPSQ showing effect on decreasing social immaturity, withdrawal and depression.

However, this research has some limitations, so following research is required. In the first place, this research has limitation to generalize as single subjective research. Also, this research can't find observer confidence degree because it can't exclude effects from various variables which may be able to influence emotion and behavior as 4 observers had observed emotion and behavior of the child in respectively different scene. Therefore, more detailed research design which can observe the effect of treatment in various scene.

*\*Key word: art therapy, child who was identified as demanding attention on emotion and behavior problem by CPSQ, emotion and behavior, social problems, withdrawal/depression.*

## 부록

부록 1 학생정서·행동특성검사지(CPSQ)

부록 2 정서·행동관찰 평가지

부록 3 미술치료 참여 동의서



<부록. 1>

## 학생정서·행동특성검사지(CPSQ)

이 설문은 **초등학생 학부모를 대상**으로 자녀의 정서, 행동을 알아보는 문항입니다.  
**지난 한 달 동안 관찰하신 자녀의 행동에 대해 해당란에 V표 해주십시오.**  
 학년, 반, 번호: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_,    성명: \_\_\_\_\_    성별: 남 / 여

문            항	전혀 없음 (0)	약간 있음 (1)	상당 히 있음 (2)	아주 심함 (3)	
1	너무 말랐거나 혹은 너무 뚱뚱하다.				
2	꿈지락거리거나 가만히 앉아있지 못한다.				
3	도벽이 있거나 거짓말을 자주 한다.				
4	우울한 기분으로 생활하는 일이 많다.				
5	정신을 잃고 쓰러진 적이 있다.				
6	성질이 급하고 참을성이 부족하다.				
7	지능이 낮다.				
8	무단결석 혹은 가출을 한 적이 있다.				
9	매사에 의욕이 없어 보인다.				
10	다른 아이들과 주먹질을 하며 싸운다.				
11	술 혹은 담배로 인해 문제를 일으킨 적이 있다.				
12	어른(부모 혹은 교사)에게 반항적이거나 도전적이다.				
13	대소변 가리기에 문제가 있다.				
14	불만이 많고 쉽게 화를 낸다.				
15	양보심이 부족하다.				
16	불안하거나 긴장된 표정을 보인다.				
17	여기저기 자주 아프다(예; 두통, 복통 등).				
18	또래에 비해 읽기, 쓰기, 셈하기를 잘 못한다.				
19	언어발달이 늦어 대화에 지장이 있다.				
20	자신감이 부족하다.				
21	잘 먹지 않는다.				
22	컴퓨터(혹은 인터넷)를 너무 사용하여 생활에 문제가 있다.				
23	집중력이 짧고 주의가 산만하다.				
24	다른 아이들과 잘 어울리지 못한다.				
25	신경이 날카롭고 신경질적이다.				
26	틱(눈 깜박거림, 쿵쿵 소리내기, 어깨 으쓱거리기 등)이 있다.				
<b>폭력 피해</b>	1. 누군가로부터 신체적 언어적 폭력을 당한 적이 있다.				
	2. 친구들이 괴롭히거나 따돌림을 당한 적이 있다.				
	3. 나를 괴롭히는 친구가 있다.				

<부록. 2>

<정서·행동관찰 평가지>

※오늘 하루 보여진 행동에 대하여 체크해 주시면 되겠습니다.

0=전혀 해당되지 않는다. 1=가끔 그렇거나 그런 편이다. 2=자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다.

문항	문항내용	0	1	2
1	어른들에게 붙어 있으려 하거나 너무 의존적이다.			
2	외로움을 호소한다.			
3	다른 학생들과 잘 어울려 지내지 못한다.			
4	샘을 잘 낸다.			
5	남들이 자기를 해치려 한다고 느낀다.			
6	잘 다치거나 사고를 잘 당한다.			
7	놀림을 많이 받는다.			
8	다른 학생들이 싫어한다.			
9	운동신경이 좋지 않고 움직임이 어설피다.			
10	자신보다 나이가 어린 아이들과 있는 것을 더 좋아한다.			
11	말하기(언어) 문제가 있다.			
12	즐기는 것이 매우 적다.			
13	다른 사람들과 있는 것보다 혼자 있는 것을 좋아한다.			
14	말을 하지 않으려 한다.			
15	숨기는 것이 많고 남에게 속을 털어놓지 않는다.			
16	지나치게 수줍어하거나 소심하다.			
17	비활동적이고 행동이 느리며 기운이 없다.			
18	불행해 보이고 슬퍼하거나 우울해 한다.			
19	위축되어 남들과 어울리지 않으려고 한다.			

<미술치료 참여 동의서>

본 미술치료는 미술치료 활동 속에서 아동의 긍정적인 정서·행동을 향상하기 위한 과정입니다.

미술치료 과정은 모두 녹음 기록될 것이며 다른 목적으로는 사용하지 않을 것입니다. 본 미술치료사는 미술치료과정에 충실하며 아동의 긍정적이고 적응적인 정서·행동의 향상에 최선을 다할 것입니다.

본 미술치료 과정에 참여하는 동안 참여아동에게는 어떠한 비용의 부담이나 위험이 따르지 않으며 익명이 보장됨을 약속합니다.

- 본인은 미술치료활동 참가에 동의합니다.
- 본인은 미술작품 및 자료가 기록(녹음)될 것에 동의합니다.
- 미술치료 과정의 기록물은 보다 나은 상담을 위해 자문, 슈퍼비전의 자료로서 사용 될 수 있음에 동의합니다.

미술치료사: (인)

보호자: (인)

참여 아동: (인)

작성 일: 2015년            월            일